



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 18 – juillet 2011

*Les pérégrinations d'un gentilhomme
linguiste. Hommage à Claude Caitucoli.*

Numéro dirigé par Fabienne Leconte

SOMMAIRE

Fabienne Leconte : *Présentation.*

Papa-Alioun Ndao : *Politiques linguistiques et gestion de la diversité linguistique au Sénégal : aspects sociolinguistiques.*

Abou Bakry Kébé : *Contacts de langues et médias : le discours journalistique en wolof à l'épreuve du parler ordinaire sénégalais.*

Moussa Daff : *Esquisse pour une démarche méthodologique de didactique convergente dans l'enseignement bilingue en francophonie africaine : cas du partenariat didactique français/wolof au Sénégal.*

Birahim Thioune : *Didactique du conte et du récit imaginé à l'école primaire : propositions de démarches pour un projet expressif, dans des classes de langue au Sénégal.*

Fallou Mbow : *Paratexte et visée de l'énonciation romanesque en littérature africaine.*

Mamadou Lamine Sanogo : *Pour une prise en compte des langues minoritaires dans les politiques linguistiques. Le cas de l'Union africaine.*

Véronique Miguel Addisu : *Lecture altéro-réflexive d'une recherche doctorale impliquée : notes ethno-sociolinguistiques.*

Sophie Babault : *Peter Pan, la Petite Merveille et l'Andrian'School : la dénomination des établissements scolaires comme indicateur sociolinguistique en contexte plurilingue.*

Foued Laroussi : *Le plurilinguisme en milieu scolaire à Mayotte.*

Régine Delamotte-Legrand : *Répertoires langagiers des enfants et langues de l'école à Mayotte comme ailleurs.*

Fabienne Leconte : *Conflits de légitimité autour du passage à l'écriture de langues minorées.*

Danièle Moore et Margaret MacDonald : *The name can only travel three times. Nomination des nouveaux nés et dynamiques identitaires plurielles. Qu'en disent vingt jeunes mères stó:lō de Colombie-Britannique ? Ou de quelques récits de la transformation.*

Clara Mortamet : *Adhérents, dissidents, objecteurs et militants, la diversité des positionnements face à la norme.*

Robert Nicolaï : *Comment Dieu créa le Monde et quel Monde Il créa ou la re-élaboration d'une mythologie à propos de l'origine des langues... à l'ombre du politiquement correct.*

Didier de Robillard : *Vers des processus qualitatifs d'évaluation de la recherche ? Perspectives sociolinguistiques à travers l'évaluation à fins éditoriales.*

Compte-rendu

Jeanne Gonac'h : *Robert Nicolaï, 2011, La construction du sémiotique – Sur les dynamiques langagières et l'activisme des acteurs de la communication, Paris, L'Harmattan, 162 pages, ISBN : 978-2-296-54383-6.*

LES PEREGRINATIONS D'UN GENTILHOMME LINGUISTE. HOMMAGE A CLAUDE CAITUCOLI

Fabienne Leconte

Université de Rouen, EA 4305 LiDiFra

Présentation

Il me revient le plaisir de présenter ce numéro spécial de *Glottopol* en hommage au fondateur de la revue. Revue en ligne, donc jeune encore, puisque le premier numéro date de 2003. Mais les exigences et la rigueur de son fondateur tant sur la qualité rédactionnelle ou éditoriale que sur le respect des rythmes de publication ont permis à *Glottopol* de se faire une place dans l'édition en sciences du langage. Claude Caitucoli a très tôt vu l'importance qu'allait prendre l'édition en ligne dans les années qui allaient suivre alors que celle-ci était encore considérée, en France par quelques esprits d'arrière-garde, comme « moins prestigieuse » que les revues papiers, ce qui pouvait signifier une condamnation sans appel à l'heure de la course à l'évaluation et du retour en force d'un certain conformisme.

Revue précurseuse aussi : elle a suivi l'exemple de *Marges linguistiques*, y compris sur ce qui a contribué à l'arrêt de cette dernière. Le travail repose en effet sur peu de personnes, même si Claude Caitucoli a su constituer un comité de rédaction et un comité scientifique fiables et de qualité. Il a su y ajouter des éléments essentiels : s'appuyer sur des collègues rouennais pour les premiers numéros, des échéances strictes, un fonctionnement bien réglé (qui fait l'objet de critiques de D. de Robillard ici), un grand soin dans la relecture, une indépendance matérielle – aisée vu le peu de moyens nécessaires pour cette revue en ligne, l'indépendance matérielle permettant l'indépendance éditoriale. Et une intransigeance sur tous ces points. Puis il a su transmettre tout cela, ce qui n'était pas aisé étant donné qu'il en était le fondateur unique. Cette transmission a été possible grâce à deux de ses qualités essentielles : son exigence, mais aussi la grande confiance qu'il accorde à son entourage, et en particulier ses jeunes collègues. Sa modernité, qui le fit exploiter les prodigieuses capacités d'Internet en matière de diffusion des idées, est la même qui l'a fait s'investir dans la formation, la transmission aux jeunes chercheurs.

Aujourd'hui l'accessibilité et la gratuité demeurent des atouts importants pour qui souhaite développer un débat scientifique le plus large possible, incluant aussi les chercheurs des pays du Sud. On peut raisonnablement penser que les années africaines de Claude Caitucoli ne furent pas étrangères à cette entreprise. L'importance, depuis la création de la revue, des contributions et des directions de numéros émanant de chercheurs dont les travaux se situent en dehors de la francophonie hexagonale, au Nord comme au Sud, montre l'intérêt d'un

espace de publication sociolinguistique en français ne se limitant pas aux frontières de l'hexagone. Ce numéro n'y fait pas exception.

Un autre aspect qui me semble important à souligner de la carrière de Claude Caitucoli est bien sûr l'Afrique, l'Afrique de l'Ouest surtout et l'investigation de terrains « exotiques » ou pour employer un vocabulaire politiquement correct « non hexagonaux », pour y avoir débuté sa carrière comme maître-assistant au Tchad de 1976 à 1978 puis à Dakar de 1978 à 1985. Il fut ensuite maître de conférences à l'université de Ouagadougou avant de rejoindre l'Université de Rouen. La curiosité pour les phénomènes de plurilinguisme et la volonté de comprendre et de théoriser les situations sociolinguistiques complexes trouvent leur origine dans cette confrontation au plurilinguisme après avoir été confronté au plurilectalisme en Corse. Cette réflexion, menée alors en contexte francophone par une poignée d'africanistes, fut bien antérieure aux travaux initiés par le Conseil de l'Europe, où le plurilinguisme fut revendiqué comme un but à atteindre chez les élèves de l'Union européenne au début des années deux mille. Ces années africaines et son intérêt pour l'Afrique qui n'a jamais cessé avec son retour en France, y compris lorsqu'il s'installa dans un village brayon, sont largement présentes dans ce numéro par les contributions des collègues africains (M. Daff, A. B. Kébé, F. Mbow, P. A. Ndao, M.L. Sanogo, B. Thioune) ou de collègues menant une partie de leurs investigations sur certains terrains africains fussent-ils insulaires (S. Babault, F. Laroussi, F. Leconte, V. Miguel-Addisu).

Parmi les centres d'intérêt qui ont alimenté la réflexion de Claude Caitucoli, je retiendrai d'abord l'intérêt pour les pratiques langagières, dans une approche incluant une dimension forte d'anthropologie linguistique. Cet intérêt traverse l'ensemble de ce numéro dans des réflexions dont les origines se situent en Afrique noire (*Cf. supra*), mais aussi sur des terrains américains dans les contributions de D. Moore et M. Mac Donald, et dans celle de F. Leconte. Dans cette réflexion sur les pratiques langagières, les questions de normes, normalité, normativité ont été interrogées (Caitucoli 1999, 2003), y compris en France sur le terrain scolaire dans une approche non pas didactique mais sociolinguistique. Cet intérêt pour les questions de normes se retrouve également dans ce numéro, appliqué à des terrains aussi divers que les médias sénégalais, la Guyane française, l'école à Mayotte ou dans une réflexion plus théorique sur le politiquement correct (R. Nicolaï) ou les postures face aux normes (C. Mortamet). L'approche sociolinguistique est aussi structurante dans les travaux que Claude Caitucoli a consacré à la littérature francophone (Caitucoli, 2004), représentés ici par les contributions de B. Thioune et F. Mbow.

Traverser une carrière universitaire c'est aussi adopter une certaine posture par rapport à la communauté, à la formation, à la recherche et aux questions déontologiques qui se posent inévitablement dès lors que le linguiste ne travaille pas en chambre. L'investissement fort de Claude Caitucoli dans la formation d'étudiants qui deviendront plus tard docteurs puis collègues se retrouve dans le nombre important de contributions émanant de collègues qu'il a formés, que celles-ci portent ou non sur le rôle de formateur. L'hommage est aussi donné par des collègues, que ce soit au travers de réflexions invitant à se méfier du conformisme ou s'interrogeant sur la posture par rapport aux enquêtés ou l'évaluation de la recherche. La réflexion éthique, même si elle n'est pas affichée comme telle, traverse aussi ce numéro.

C'est à un cheminement, qui prend son départ parmi les terrains que Claude Caitucoli a investigué que je convie le lecteur à travers ce numéro.

Nous commençons notre parcours au Sénégal avec la contribution de *Papa-Alioun Ndao* qui nous propose un historique des politiques linguistiques menées au Sénégal de la période coloniale jusqu'à nos jours. L'article se termine par une présentation des initiatives citoyennes pour gérer la diversité linguistique au Sénégal et qui constituent des réponses stratégiques qu'apportent les populations dans la gestion des langues, en marge des décisions ou du

contrôle de l'Etat. Les glottopolitiques mises en place par les populations ne coïncident pas toujours avec celles de l'Etat. Parmi celles-ci, on relève la gestion de l'importance du wolof dans la vie sénégalaise.

L'exemple des radios privées développé par *Abou Bakry Kébé* montre l'importance prise par le wolof dans des situations semi-formelles, celles des émissions de radios ces deux dernières décennies. Les journalistes des radios privées tendent à mettre en place des glottopolitiques privilégiant la création de néologismes en wolof plutôt que d'employer à l'antenne le parler ordinaire sénégalais truffé d'emprunts au français, valorisant ainsi une identité non métissée.

Les questions de politiques linguistiques sont toujours liées en Afrique aux questions de politiques éducatives, tant le défi de scolariser et d'alphabétiser l'ensemble de la population reste immense pour le continent. Dans ce cadre, le choix des langues d'enseignement et les conditions de réussite d'un enseignement partiellement en langue(s) africaine(s) restent cruciaux même si le plurilinguisme naturel africain est condamné à composer avec la présence du français, langue de scolarisation depuis la présence coloniale jusqu'à nos jours. C'est le sens de la contribution de *Moussa Daff* qui interroge les conditions de réussite d'un enseignement en langues partenaires. A travers l'exemple du wolof, il soutient qu'une démarche comparative à visée sociodiactique est une piste d'avenir pour la recherche en didactique convergente entre le français et les langues africaines. La démarche peut faciliter une meilleure appropriation des bigrammaires par les enseignants bilingues en exercice.

La réflexion porte toujours sur l'école et au Sénégal avec l'article de *Birahim Thioune* qui rejoint une des thématiques de recherche de Claude Caitucoli : la littérature francophone. Ici l'auteur s'interroge sur la prise en compte de l'arrière-fond culturel des élèves sénégalais au travers de l'utilisation du conte en classe à des fins de formation esthétique et d'appropriation du patrimoine culturel traditionnel, et ce dans l'optique de la conception et de la mise en œuvre d'une pédagogie renouvelant la relation apprenant /enseignant.

Nous restons en Afrique mais quittons le débat didactique pour nous pencher sur une autre dimension de la littérature francophone. C'est par le biais des fonctions du paratexte dans trois œuvres littéraires désormais classiques : *Le Cercle des tropiques* (Alioum Fantouré), *Perpétue* (Mongo Béti) et *Entre les eaux* (Yves-Valentin Mudimbé) que *Fallou Mbow*, interroge la visée de dénonciation du pouvoir politique et/ou religieux dans ces trois romans écrits en français dans la période qui a suivi les indépendances. Le paratexte constitue alors une modalité littéraire de légitimation de l'énonciation, mais c'est également un moyen d'action sur le lecteur.

La focale s'élargit à l'ensemble du continent avec la contribution de *Lamine Sanogo* qui s'interroge sur le bien fondé de la mise en place, par les institutions panafricaines, d'une politique linguistique visant à valoriser et à diffuser quelques langues transfrontalières et de grande diffusion sur le continent et ce, au risque de minorer un peu plus les langues minoritaires alors que celles-ci remplissent une fonction identitaire indéniable.

Nous nous rendons ensuite à l'est du continent, en Ethiopie avec la contribution *Véronique Miguel-Addisu* qui interroge dans une démarche altéro-réflexive les conséquences de l'implication du jeune chercheur dans la relation à son terrain quand celui-ci est aussi l'univers de travail et d'enseignement. Elle rend compte des étapes de la rupture épistémologique et de la prise de distance nécessaires pour pouvoir transformer l'enseignante de français en chercheuse en sociodidactique. Il est ici rendu hommage au formateur et au directeur de thèse.

Cap sur la grande île avec la contribution de *Sophie Babault* qui interroge les actes de nomination des écoles privées à Madagascar par les directeurs des établissements en choisissant soit le français soit le malgache et, plus récemment, l'anglais. Les réactions des parents d'élèves face aux différentes langues utilisées pour dénommer les écoles montrent que

la question des langues et de l'école ne peut plus se poser dans des termes binaires opposant la langue nationale au français, mais qu'émerge une demande d'approche trilingue qui est en train de modifier le paysage scolaire.

De Madagascar, embarquons maintenant sur une kwassa-kwassa pour rejoindre l'île de Mayotte où il est aussi question des langues de l'école dans la contribution de *Foued Laroussi* qui interroge les représentations d'adultes mahorais quant aux langues co-présentes sur l'île, le français et les langues mahoraises, notamment leur place dans l'enseignement comme médium. Au travers de l'analyse de discours d'enquêtés adultes, souvent instituteurs, il ressort une ambivalence de la population vis-à-vis de la situation sociolinguistique de l'île : le français est vu comme la langue incontournable de l'accès à la modernité, tout en étant perçu comme une menace pour l'identité mahoraise. Le propos de *Régine Delamotte-Legrand* s'ancre d'abord lui aussi dans cette réalité mahoraise mais à partir d'une réflexion sur les répertoires langagiers des élèves et sur leur hétérogénéité. Elle élargit le propos à la prise en compte du répertoire verbal des élèves, à l'introduction des différentes langues et cultures à l'école dans une perspective à la fois sociolinguistique et didactique.

Il nous faut un avion pour rejoindre le continent américain, tout en restant en francophonie dans un premier temps avec la contribution de *Fabienne Leconte* qui, à partir de l'exemple d'une communauté amérindienne de Guyane, mais sans s'interdire quelques incursions du côté de l'Afrique noire, s'interroge sur la mise à l'écrit des langues minorées et leur introduction à l'école quand celles-ci ne semblent pas faire consensus de la part des populations concernées. Le maintien du primat de l'oralité dans les représentations peut aussi être perçu comme une forme de résistance culturelle, contradictoire avec l'idée couramment admise que, dans une situation pluriglossique, les langues minorées doivent être écrites pour élever en dignité les langues dominantes. La résistance et la réappropriation culturelles sont aussi présentes dans les processus de nomination Stó:lō, communauté amérindienne de Colombie britannique, analysés par *Danièle Moore* et *Margaret Mac Donald*. Elles montrent en outre comment, dans leurs récits, les jeunes mères Stó:lō ayant grandi sans parler la langue halq'eméylem, aujourd'hui en phase d'active revitalisation, résistent à l'analyse des dynamiques identitaires proposées par les chercheuses.

Le voyage sur terre se termine avec les dernières contributions étudiant non plus des problématiques ancrées sur des terrains mais s'interrogeant sur des dimensions qui ont traversé la réflexion de Claude Caitucoli. Les normes d'abord, avec le texte de *Clara Mortamet* qui, à partir d'un modèle sémiotique décrivant les figures de l'Autre, interroge les postures par rapport à la norme et à la normalité au travers de l'orthographe tout d'abord puis en élargissant à d'autres secteurs de la vie sociale. Elle rend ainsi hommage au goût de la métaphore et à la fantaisie de Claude Caitucoli. La contribution de *Robert Nicolai* porte elle aussi sur des questions de normalité et de conformisme et interroge la construction d'un objet scientifique « politiquement correct » dans le domaine des sciences du langage : « l'origine des langues ».

Enfin pour boucler la boucle nous terminerons ce voyage avec la contribution de *Didier de Robillard* qui propose de débattre des processus d'évaluation des textes en amont d'une publication. C'est au fondateur de la revue qu'il s'adresse en premier lieu mais son propos se veut contribution plus large au débat sur l'évaluation de la recherche et de ses produits dans une démarche qualitative.

Bibliographie

- CAITUCOLI C., 1976, *Description du parler corse de Corte : phonologie, morphologie*, Doctorat de troisième cycle sous la direction de Znonimir Jumkovic, Université de Nice.
- CAITUCOLI C. (dir.), 1993, *Le français au Burkina Faso*, Rouen, Cahiers de linguistique sociale, CNRS/Université de Rouen.
- CAITUCOLI C., 1998, « Francophonie et identités au Burkina Faso : éléments pour une typologie des locuteurs francophones » dans A. Batiana, G. Prignitz, *Francophonies africaines*, Rouen, PURH, coll. Dyalang.
- CAITUCOLI C., 1999, *L'hétérogénéité linguistique des élèves et des étudiants dans l'Académie de Rouen*, Rapport pour la CNCRE, INRP, Paris.
- CAITUCOLI C. (dir.), 2003, *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Rouen, PURH, coll. Dyalang.
- CAITUCOLI C. (dir.), 2004, *La littérature comme force glottopolitique : le cas des littératures francophones*, Glottopol n°3, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>.
- CAITUCOLI C., 2006, « L'écureuil, l'iguane et l'éléphant. Essai d'interprétation d'un conte masa » dans D. Modard et L. Vignes (dirs.), *Les enjeux sociaux du langage. Hommage à Bernard Gardin*, Paris, Gerflint.

POLITIQUES LINGUISTIQUES ET GESTION DE LA DIVERSITE LINGUISTIQUE AU SENEGAL : ASPECTS SOCIOLINGUISTIQUES

Papa-Alioun Ndao

Université Cheikh Anta Diop, Dakar

Introduction

Nous entendons rendre compte successivement des politiques linguistiques qui ont été menées au Sénégal de la période coloniale à nos jours. La période post-coloniale sera elle-même subdivisée en trois parties, qui correspondent aux magistrères des trois présidents qui se sont succédé. Nous examinerons les actes les plus significatifs de leur gestion en matière de langues (législation linguistique, politique éducative). Ensuite nous présenterons ce qui nous paraît caractéristique des initiatives citoyennes pour gérer la diversité linguistique au Sénégal et qui constituent des réponses stratégiques qu'apportent les populations dans la gestion des langues, en marge des décisions ou du contrôle de l'Etat.

La période coloniale

La politique coloniale française au Sénégal, face à la diversité ethnique et linguistique

L'idée du français comme langue véhiculaire, au Sénégal, était sous-jacente à celle du français langue de culture dans la « mission civilisatrice » engagée par le système colonial.

Cette idée tire surtout son fondement des convictions fortement tributaires de la conception jacobine de l'Etat français, déjà éprouvée en métropole ; rappelons que la Convention avait souhaité l'extinction naturelle du plurilinguisme populaire (« patois », « idiomes ») sous l'effet d'une propagation massive du français parlé (Balibar, 1985).

En 1845, l'Abbé Boilat, un des tout premiers missionnaires spiritains du Sénégal et de la Gambie, évoquait la situation babélique dans ses premiers contacts avec l'intérieur du pays avant de préconiser l'unilinguisme. Ainsi, confondant parfois entités ethniques et linguistiques, il note (1984 : 13) :

tels sont les wolofs, les sérères, les mandingues, les sarakholés, les peuls, les toucouleurs, les bambaras, les lawbés, les diolas, les maures, vivant ensemble et ayant entre eux des rapports journaliers, leurs langages diffèrent autant que leurs traits – Que de mystères ! Chaque peuple a son type, sa constitution, son tempérament, ses usages, sa langue... Comment se fait-il que depuis tant de siècles, ils n'aient pas fondu leurs idiomes en une seule langue commune ? [Nous soulignons]

A la suite de Boilat, les remarques de Faidherbe (Gouverneur du Sénégal) obéissaient au même système de représentations des langues : la nécessité de réduire les langues à une langue commune. Amorçant son étude sur la langue sereer, il notait (1865 :13) :

... Tandis que l'immense contrée que forme le versant nord des montagnes du Fouta Dialon n'offre que trois langues dont deux du même type, et la troisième le poul, la langue d'un peuple étranger venu dans le pays, il n'est pas possible d'admettre que sur la petite étendue de côtes qui s'étendent de Gorée en Casamance, les peuples qui habitent ces pays marécageux aient un grand nombre de langues tout à fait différentes.

[Nous soulignons]

Le gouverneur général William Ponty (Cf. Hardy, 2005) préconisait également la nécessité absolue de répandre immédiatement la langue française, « à cause de la multiplicité des dialectes locaux, de la différence des races », et surtout, ajoutait-il « de la nécessité de substituer peu à peu son usage à celui de l'arabe, employé comme langue écrite dans les familles aristocratiques ».

Enfin on retrouve cette même insistance dans l'arrêté du 10 mai 1924 (J.O. AOF : 319) :

Les indigènes eux-mêmes ne se comprennent pas toujours. Les moyens de transport s'améliorant, les voyages se multipliant et les relations se développant, il est de toute nécessité que le français, sans prétendre supplanter les idiomes, véhicule les idées communes qui fusionnent les races.

Problématique d'une politique culturelle et éducative coloniale : la doctrine de l'assimilation.

Le débat sur la nécessité ou non d'instruire les indigènes a bien eu lieu ; il a été suscité par l'idée d'un empire français cherchant à transcender la contradiction entre démocratie et colonisation, pour la soit disant transformation de quelques millions de « sujets » en « citoyens » aux valeurs et droits métropolitains. Excepté qu'à aucun moment les théoriciens de l'assimilation n'étaient disposés ni à en assumer les charges ni à en admettre les conséquences. Ce qui explique le décalage permanent entre l'esprit de la doctrine et la réalité du système éducatif colonial. Mais le débat lui-même sur la doctrine avait ses partisans et ses détracteurs.

En 1908, le Congrès des Colons (Alger) avait émis le vœu de supprimer l'instruction primaire des indigènes et d'allouer les crédits qui y étaient affectés à l'instruction agricole pratique. Il était partisan d'un modèle d'instruction à visée économique. En outre, depuis que les lois sur les congrégations avaient amené en 1903 le gouvernement à s'occuper de l'enseignement, jusqu'ici laissé aux mains des missionnaires, des voix s'étaient soulevées, argumentant dans le sens de la règle indirecte¹, suivant deux registres que nous pourrions qualifier de moral et de psychologique.

Certains estiment alors qu'apprendre le français aux indigènes, c'est leur permettre de lire tous les journaux dans lesquels le Gouvernement et les hauts fonctionnaires sont attaqués. C'est éveiller aussi dans leur âme des aspirations que les gouvernements et les hauts fonctionnaires ne pourront ni ne voudront satisfaire (Arthur Girault, cité par Ageron, 1990 : 34). C'est enfin détruire les conceptions morales appropriées à leurs mentalités, sans les remplacer par les leurs qu'ils sont incapables de saisir.

¹ La règle indirecte fait référence au mode d'administration propre au système colonial anglais, par opposition à la règle directe qui caractérise le modèle français. La règle indirecte donnait aux colonies une certaine autonomie dans la gestion des affaires notamment culturelles. Cela s'est traduit par l'usage des langues africaines dans le système éducatif que les Anglais avaient mis en place. Dans le système français, seule la langue française était admise à l'école.

Mais c'est surtout « donner à l'indigène qui sait deux langues une supériorité certaine sur le français qui n'en sait qu'une » (*ibidem*). Plutôt que d'enseigner le français aux indigènes, il était préférable de demander aux Français d'apprendre les langues locales. Ainsi, comparant la France à l'Angleterre et à la Hollande, autres nations impliquées dans l'aventure coloniale, Jules Harmand, tente d'expliquer les résultats des politiques linguistiques coloniales en évaluant les méthodes de gouvernance mises en œuvre par les différentes puissances : « à cet égard, nous étions dans un état d'infériorité indécente qui s'expliquait par la persistance de notre mauvaise organisation ministérielle, l'uniformité de ses réglementations et l'ubiquité des fonctions et des fonctionnaires » (cité par Ageron, *ibid.*). Il poursuit :

Aux Indes britanniques et néerlandaises tout indigène s'adressant sans hésitation dans sa langue maternelle à l'europpéen qu'il rencontrait restait profondément surpris et décontenancé lorsqu'il constatait l'incapacité de cet étranger à le comprendre ; On remarquait d'ailleurs qu'aussitôt son attitude changeait : de poli, confiant, humble et épressé qu'il était, il devenait méfiant, arrogant et moqueur.

Mieux vaut donc faire la classe comme les missionnaires qui s'efforcent de « parler à l'indigène dans sa langue afin de mieux pénétrer son âme » (*ibidem*).

Sur le plan politique, depuis que la domination politique française s'était étendue à l'Indochine et à l'Afrique noire, les adversaires des thèses assimilationnistes soutenaient que les principes de 1789 n'étaient pas un article d'exportation et insistaient sur la crainte de donner la majorité à l'élément indigène, numériquement important, mais ayant d'autre part une organisation sociale et politique différente de celle de la France.

Il ne fallait donc pas songer à convertir les indigènes à la civilisation française, aux conceptions politiques françaises, mais plutôt s'efforcer simplement d'améliorer leur bien-être matériel pour leur faire apprécier les avantages pratiques de la domination. (ibid. : 36)

On sait que la thèse assimilationniste l'emportera, mais que durant tout son exercice, on s'évertuera à concilier autant que faire se peut les termes apparemment antinomiques des principales prises de position sur la question.

La thèse assimilationniste

De 1903 à 1930, l'éducation est considérée comme l'instrument de la « conquête morale », suivant l'expression de Georges Hardy qui imprimera sa marque à cette période. Cette période constitue un moment phare du colonialisme triomphant. Elle est marquée par la puissance des firmes commerciales qui drainent le produit et le profit de l'économie de traite (c'est l'âge d'or des sociétés bordelaises et marseillaises au moment où la culture de l'arachide fait une percée remarquable dans l'intérieur, contribuant à installer les paysans dans l'économie de marché).

Mais si les consignes gouvernementales s'attachent à faire fonctionner la machine le plus efficacement possible vis-à-vis des paysans, la politique officielle se trouve prise en défaut, et à contre-pied sur le problème d'une élite indigène. La création de cette élite était difficilement évitable, compte tenu de la nature de l'idéologie de la République radicale, inspiratrice du système d'administration coloniale. En effet, en principe rien ne s'oppose à l'ascension politique, sociale et économique des indigènes, s'ils viennent à « se civiliser », c'est-à-dire à s'imprégner totalement de la « culture française, expression d'un absolu de civilisation, ouvrant toutes les portes du pouvoir » (Colin, 1980 : 834). En fait cette élite indigène va se constituer progressivement à partir de la nécessité de mettre en place les auxiliaires noirs du

pouvoir blanc. Pris dans l'engrenage de la promotion par le savoir², comment ne pas aspirer à atteindre les plus hauts niveaux, du point de vue des indigènes ? Et comment mettre en place des garde-fous, un système de sélection-limitation permettant aux blancs d'éviter un mouvement d'inversion des pouvoirs au-delà d'une masse critique ?

Colin rappelle que c'est cette politique qui sera âprement défendue par celui qui est considéré comme le théoricien le plus incisif de la doctrine, Georges Hardy. Son discours sert de contrepoint et de support à la politique des quatre gouverneurs généraux de Ponty à Angoulvant. Même s'il n'est pas complètement assimilationniste, il croit fermement à la vertu civilisatrice de la langue française, qui sera l'arme essentielle de cette « conquête morale » (Colin, *ibid.* : 240-249).

En effet les circulaires des Gouverneurs précisent clairement les termes de référence de ladite politique :

C'est en français que toutes les leçons doivent se faire et on ne saurait lui consacrer trop de temps et lui donner trop de soin, en raison de sa difficulté et de son utilité. Le français devrait être imposé au plus grand nombre d'indigènes et servir de langue véhiculaire dans toute l'étendue de l'ouest africain (Circulaire de G.G. Carde, citée par Turcotte, 1983 : 82-83)

D'où une certaine insistance sur l'oralité dans les directives pédagogiques.

Il faut répandre en surface, le français parlé. Il faut rencontrer, dans les villages les plus éloignés, avec le chef, au moins quelques indigènes comprenant notre langue et pouvant s'exprimer en français sans prétention académique.

(...) Il est en effet très important pour nous, d'assurer notre influence sur la femme indigène. Par l'homme nous pouvons augmenter et améliorer l'économie du pays. Par la femme, nous touchons au cœur même du foyer indigène où pénètre notre influence : quand on s'adresse à l'homme, a dit St Simon, c'est l'individu qu'on instruit. Quand on s'adresse à la femme c'est une école qu'on fonde. Il faudra atteindre le plus grand nombre de fillettes possible. (op.cit. : 84)

L'examen des notes, directives et programmes scolaires indique que le niveau de connaissance et de maîtrise du français est l'indicateur de la répartition en classes sociales des locuteurs qui constituent l'ensemble national. Commentant le dispositif en place, Colin (*ibid.* : 380) rapporte qu'à chaque classe est délivrée la dose de savoir et d'expression en français qui correspond à son état. Par là on reste dans une perspective assimilationniste tout en nuancant la dynamique dans le contexte des sociétés coloniales dites inférieures. Faire en sorte qu'assimilation puisse faire « bon ménage » avec domination.

Cette ligne restera inchangée jusqu'à l'avènement des gouverneurs Brévié et Charton au début des années 1930 comme le montrent les effectifs scolaires suivants : en 1920, il y avait 12 500 élèves dans les écoles élémentaires et 36 000 élèves en 1930 pour toute l'Afrique dont 3 000 en Afrique Equatoriale Française (AEF).

Les faits montraient à l'évidence que la généralisation d'un modèle dérivé de l'école de France (même très léger dans les écoles de village) se heurtait à des charges budgétaires très lourdes et à l'impossibilité de recruter en masse le personnel européen qui seul, à l'époque

² Colin (1980 : 813-814) note que les conséquences politiques d'une assimilation complète firent naître des réticences. En effet en donnant la même instruction aux sujets, la France devait accorder le bénéfice de la citoyenneté. A brève échéance c'eut été la fin de la domination. Si les autochtones se pénétraient des idées françaises par le canal de la langue, ils ne pourraient s'empêcher de réclamer la liberté, l'égalité, qu'elle véhiculait. [...] En se familiarisant avec ces principes, proclamés par la Révolution, les Africains pourraient être amenés à revendiquer l'indépendance. En la leur accordant, on mettrait un terme à la colonisation, en la leur refusant on les maintiendrait dans l'oppression.

pouvait « franciser ». La politique d'association permettra d'opérer une correction de trajectoire qui apparaissait comme indispensable.

La thèse associationniste et l'école de masse

Cette politique va d'abord modifier le contenu de l'enseignement et contourner les contraintes de l'encadrement. L'éducation s'oriente vers une finalité économique et technique, alors que la ligne antérieure, tracée par Hardy mettait l'accent sur la promotion culturelle, comme signalé précédemment.

Il s'agit de former le plus grand nombre de paysans et d'éleveurs pour augmenter la production. Ces objectifs sont d'ailleurs définis en rapport étroit avec la grande crise économique qui secoue l'Empire français. On peut mettre, en effet, en parallèle les conclusions de la conférence économique impériale de 1935 avec les instructions de la politique éducationnelle du Gouverneur général Brévié : toutes les deux mettent en exergue les concepts d'« école rurale » et d'« école de masse ». L'urgence invite à former le plus possible d'agents économiques et peu importe cette fois la distance prise avec la culture française. Cette orientation apparaît clairement dans la circulaire de 1932 comparée à celle de 1909 sur la formation des indigènes. Cette dernière s'inscrit encore dans une perspective d'expansion culturelle et civilisationnelle (proche du credo ferriste).

A l'heure actuelle, il y a un intérêt de premier ordre à recevoir dans nos écoles publiques le plus grand nombre d'indigènes adultes, afin de leur fournir la clef de leur progrès moral et matériel qui est la connaissance du français. Les cours d'adultes doivent surtout avoir pour but d'apprendre aux auditeurs à parler français, à connaître les mesures métriques françaises, à acquérir des notions très simples d'hygiène et de géographie locale, et enfin autant que faire se peut, à lire, écrire et compter. (G.G. Ponty, J.O. de L'AOF, 6 mars 1909 : 14)

Les circulaires de 1932 et 1933 vont s'inscrire dans une autre direction : celle de l'imprégnation :

Il est un autre moyen d'agir immédiatement sur la masse : c'est le cours pratique d'adulte : hormis les centres urbains, où l'enseignement du français répond à une demande indigène, il sera souvent possible de remplacer les cours actuels d'adultes par des cours pratiques. Faisons appel aux gens du village pour des causeries simples familières et voire même pittoresque sur l'hygiène, l'agriculture : employons la langue indigène qui dira tout de suite notre pensée, nos intentions. (G.G. Carde, J.O. de l'AOF, 30 juin 1932 : 103-106)

Cependant il convient de noter que cette dernière attention portée aux langues vernaculaires (tout comme à l'arabe du temps de Faidherbe et de quelques-uns de ses successeurs) obéissait à une stratégie qui s'imposait sur le terrain, plutôt qu'à un changement de cap se rapprochant davantage de la règle indirecte ; certes la conception anglo-saxonne en faveur des langues indigènes avait trouvé des échos favorables dans certains milieux métropolitains aussi bien que locaux, mais cela n'était guère de nature à infléchir l'orientation fondamentale de la règle directe. Cette ligne a tout simplement pris conscience des limites imparties à la mission assimilatrice. En effet la circulaire de 1910 du gouverneur général Ponty précisait bien que compte tenu de l'importance de la population de l'AOF (10 millions en 1910), nul ne pouvait songer et pour longtemps encore, à appliquer la loi sur l'obligation scolaire. Elle précisait même que « toutes les ressources de la colonie ne suffiraient à assurer l'instruction aux enfants de 10 à 13 ans qui pourraient fréquenter l'école » (G.G. Ponty, J.O. de l'AOF, 3 septembre 1910 : 564-566).

Ces difficultés à donner à l'école les moyens de ses objectifs ont poussé à multiplier les initiatives tactiques susceptibles bon an mal an de consolider la domination coloniale : l'assimilation culturelle des « assimilables » serait complétée par une politique d'imprégnation en direction des adultes pour élargir la sphère. Miser sur l'enfance (tel que cela apparaissait dès le principe) et la scolarisation classique devenait de plus en plus irréaliste notamment dans un contexte de restriction budgétaire. Il fallait songer à atteindre la masse, ne serait-ce qu'indirectement avec les langues indigènes :

sans attendre que tous nos jeunes élèves soient parvenus à l'âge d'homme, c'est répandre dans la masse indigène, notre esprit, nos intentions, nos directives. Et le cours pratique en langue indigène me paraît un excellent moyen en vue de cette action éducatrice de la masse. (Circulaire n° 107 E du G.G. Brévié, JO de l'AOF, 15 avril 1933 : 395-398)

Il semble d'ailleurs que cette initiative de masse, outre les raisons économiques avancées plus haut, s'inscrive dans une série de mesures destinées à prévenir ou à contenir les critiques de la règle directe. Et c'est ce qui, selon toute vraisemblance, expliquerait certaines tonalités de la même circulaire, qui prend ensuite l'allure d'une ferme mise au point sur le sujet :

*Entendons-nous bien. Il n'est pas question dans cette entreprise, qui peut être d'une grande portée, de mettre en cause l'enseignement du français dans les écoles ; **il ne s'agit pas de revenir sur une discussion épuisée de la langue véhiculaire**. Je prie instamment de ne pas ouvrir à nouveau cette discussion. [nous soulignons]*

Retour au français langue de culture

On retiendra de l'histoire des politiques éducatives et de la diffusion du français des visions et des attentes quelque peu différentes selon que l'on se place du point de vue des administrateurs ou des administrés.

Assimilationnistes ou pas, tous les administrateurs croyaient fermement à la vertu civilisatrice de la langue française. Cette position s'est notamment traduite par l'intransigeance des pouvoirs coloniaux quant à l'usage exclusif de cette langue, dans un contexte socioculturel qui méritait qu'on apportât des spécificités aux modalités de sa diffusion. En effet la réalité sociolinguistique était pourtant loin d'être méconnue par les responsables de l'administration et de l'instruction publique (Ponty, Hardy, Carde, Delavignette, Brévié et Guy). S'ils ont tour à tour marqué le système local d'une touche personnelle, ils n'en ont pas moins défendu la grande idée du français, langue de culture, y compris à travers la fonction véhiculaire qu'ils tenaient à lui attribuer.

Cette référence constante à l'orthodoxie culturelle après la parenthèse associationniste, va être encore plus appuyée durant la période de l'Union française (1946-1957) qui consacrera le droit à la citoyenneté (Colin, *op. cit.* : 813).

Les résolutions adoptées en matière de politique éducative et culturelle réitéraient avec force la ligne assimilationniste et élitiste. Ainsi l'enseignement devait être donné en langue française, et l'emploi pédagogique des « dialectes locaux » devait absolument être interdit aussi bien dans les écoles publiques que dans les écoles privées. L'inspecteur général Delage, conseiller pour l'enseignement au Commissariat aux Colonies déclarait : « *le but est moins de sauvegarder l'originalité des races colonisées que de les élever vers nous* » (Cf. La conférence africaine de Dakar, 1944).

Cette politique consistera à aligner progressivement le système éducatif sur le modèle d'enseignement métropolitain. La même conférence insistait encore sur le souhait, voire l'exigence que le français constituât non seulement la langue véhiculaire unique mais encore le moyen essentiel de formation intellectuelle et morale.

Du côté des administrés, des masses, au début de l'aventure éducative, la revendication essentielle était que l'instruction fût égale pour tous. Le souci de scolarisation (allié au prestige social) constituait l'axe de la revendication pour une situation équivalente à celle de la communauté coloniale. Ce n'est que vers la fin de la période coloniale que la revendication put atteindre la dimension identitaire, au moment où la reconnaissance en tant que citoyens avait pour corollaire le renoncement aux valeurs ancestrales.

Et c'est parce que les Francophones se sentirent directement menacés dans leur être : « *faites que chaque enfant soit un vrai Français de langue et d'esprit et de vocation* », (*l'adaptation de l'Enseignement aux colonies*, Congrès International de l'Enseignement, 1931 : 23), qu'ils réagirent par un mouvement de nationalisme culturel, né de la volonté d'opposer à l'universalisme français, l'affirmation de leur identité à prétention universelle : la négritude.

Mais c'est probablement aussi parce que les Anglophones n'eurent pas à supporter l'aliénation dans les mêmes termes, qu'ils accueillirent unanimement le courant de la négritude avec un scepticisme sans indulgence. On connaît la célèbre allusion ironique de l'écrivain nigérian Wolé Soyinka à l'endroit de Senghor et sa négritude : « *un tigre ne proclame pas sa tigritude* » (Coquery-Vidrovitch, Moniot : 145).

La période post- coloniale.

Senghor, Abdou Diouf, Abdoulaye Wade : L'unilinguisme institutionnel

La présidence de Senghor

Durant toute la période du colonialisme triomphant, Senghor s'est positionné comme chef de file du courant nationaliste à orientation culturaliste. Défenseur de la diversité linguistique et culturelle, il avait exposé en 1937, lors d'une célèbre conférence tenue à Dakar, les lignes directrices et la philosophie de sa vision en matière de politique linguistique. Il était convaincu que le modèle polycentré du plurilinguisme d'Etat devait être adopté au Sénégal.

L'enseignement primaire en langues nationales ne saurait être uniforme ; il s'adaptera à la région, au milieu, au degré d'évolution du peuple. (Senghor, 1964 : 13).

Toutefois, en 1958, on note un changement de cap qu'il tente de justifier avant de prôner le bilinguisme scolaire. Il s'appuie sur trois arguments qu'il avait pourtant réfutés au moment où il défendait la cause des langues vernaculaires :

J'avais été séduit par la méthode anglaise. J'en ai aperçu les inconvénients sur place ; il s'agit tout d'abord de choisir une langue nationale parmi les nombreuses langues africaines du terroir.

Il rappelle la diversité linguistique :

Que l'on songe, il est parlé plus de quarante langues, dans certains territoires, c'est la première difficulté.

Le second argument repose sur le fait que les langues africaines ne seraient pas outillées pour la science et l'instruction. Il conviendrait donc d'attendre qu'elles soient aménagées en conséquence pour envisager leur utilisation dans l'enseignement.

Dernier argument qui achève d'enterrer la méthode : le choix de « la langue », puisqu'un Etat devrait en toute rigueur se définir par une unité linguistique :

Par quelle langue si nous voulons préserver l'unité nationale ? Et comment, alors qu'il n'y a même pas une bonne grammaire du wolof, enseigner les sciences modernes et réussir là où les langues écrites depuis mille ans essuient encore des échecs ? (Senghor, 1983 : 622).

Ainsi le « réalisme politique » de l'Homme d'Etat francophone, attaché à construire la Francophonie, va l'emporter sur l'Intellectuel qui affichait jusque là son nationalisme culturel, en ayant au préalable théorisé la négritude et préconisé l'usage prioritaire des langues du pays dans le système éducatif du Sénégal.

Deux concessions sont toutefois faites pour atténuer l'effet d'hégémonie absolue de la langue française.

- La première consiste à désigner comme langues nationales les six principales langues vernaculaires et à les citer dans le décret qui consacre le français langue officielle de l'Etat du Sénégal. En effet la constitution dispose que « *la langue officielle est le français et les langues nationales sont le diola, le malinké, le pulaar, le sereer, le soninke et le wolof* » (Décret relatif à la transcription des langues nationales n° 71-566 du 21 mai 1971)
- La seconde revient à confier à la R.T.S (la Radio Télévision du Sénégal, constituée d'une chaîne de télévision et d'une radio publique, les seules dont disposait le pays à cette époque) le soin de « garantir » (très symboliquement en réalité) la diversité culturelle et linguistique institutionnelle. Sa grille laisse apparaître une prise en compte des langues principales et des langues dites minoritaires qui ne figurent pas sur la liste officielle des langues dites nationales. Il faut attendre la deuxième Constitution pour les voir citées.

Il faut souligner peut-être cette autre façon de gérer symboliquement la diversité culturelle : celle qui consiste à utiliser les ressources culturelles traditionnelles de régulation de cette diversité, pour prévenir ou contenir d'éventuelles tensions interethniques ou sociales. Durant ses tournées à l'intérieur du pays et lors des campagnes électorales, Senghor ne manquait pas de « charrier » ses « cousins à plaisanterie » diolas, peuls ou toucouleurs, en balisant ses discours en français ou en wolof de formules interpellatives, (*bandirabe, macudo, kasumai*)³ en faveur du public venu l'accueillir et l'écouter. Ces stratégies de captation, menées par un dirigeant d'ethnie et surtout de confession minoritaires, se sont avérées fort efficaces, au point qu'elles ont été adoptées, par la suite, par une bonne partie des hommes politiques au cours de leurs allocutions publiques, pendant les campagnes politiques.

La présidence de Diouf

Il peut être décrit comme une période marquée par le « *statu quo ante* ». La politique éducative des années 1980-90 ne connaîtra pas de changement notable dans les faits. Il faut toutefois signaler que la crise du système d'enseignement sénégalais va déboucher sur l'organisation des Etats Généraux de l'Education et de la Formation en janvier 1981 à Dakar. Cette initiative fait suite à une très forte contestation du modèle éducatif implanté par Senghor et qui serait à l'origine des résultats négatifs répertoriés : « une infime minorité bénéficie de l'éducation et de la formation. Près d'un quart du budget de l'état est alloué à l'éducation nationale, alors que entre 70 et 80 % de la population sénégalaise ne sait ni lire ni écrire en français (Cissé, 2005 : 121). Par ailleurs les acteurs du système remettaient totalement en cause la méthode d'enseignement du français en vigueur, en ce qu'elle traduisait l'ancrage dans une politique de francisation qu'ils récusait. La mise en place d'une commission *ad hoc* avait permis de présenter un rapport au président Diouf où furent consignées toutes les

³ *Bandirabe* en langue pulaar : « chers parents, chers amis » ; *Macudo* en langue pulaar, formule dite à plaisanterie, utilisée par deux ethnies en relation de plaisanterie : « mes esclaves ! » ; *casumay* en langue diola : « bonjour ».

recommandations en matière de politique éducative. Il a été retenu la décision importante d'introduire les langues nationales à l'école, à la fois comme matière et comme médium d'enseignement. Mais ces résolutions ne furent guère, elles aussi, suivies de mesures concrètes susceptibles de marquer un changement réel de cap. Quelques réserves et de nombreux préalables avaient fini par compromettre une promotion annoncée des langues nationales par leur statut.

La présidence de Wade

Les années 2000 enfin consacrent le magistère de Wade. Globalement et au plan officiel sa ligne s'inscrit dans la continuité de ses prédécesseurs. Il faut néanmoins noter une avancée symbolique de plus : c'est l'élargissement de la portée du décret sur les langues nationales. En effet la nouvelle constitution de 2001 précise les termes de cet élargissement après avoir rappelé que la langue officielle est le français : « *les langues nationales sont le diola, le malinké, le pulaar, le serer, le soninke, le wolof et toutes autres langues qui seraient codifiées* ».

En octobre 2001 cinq autres langues sont venues s'ajouter aux six langues initialement retenues, suivies de quatre autres en 2002.

En 2004 le gouvernement décide la création d'une « Académie des langues nationales », dans le but déclaré de « promouvoir les langues nationales et d'éradiquer l'analphabétisme ». Il avait par ailleurs annoncé en 2000 qu'au plus tard en 2004 l'ensemble des dispositifs seraient mis en place pour que les langues nationales fussent réellement introduites (Cissé, *op.cit.* : 119).

Pour l'heure ces initiatives n'autorisent pas à comptabiliser des résultats significatifs dans le domaine éducatif, exception faite de l'expérimentation des « écoles communautaires de base », ou ECB, qui fonctionnent comme structures de remédiation devant prendre en charge les adolescents que le système scolaire formel a rejetés et qu'on pense pouvoir récupérer par un apprentissage de métier en langues nationales (20 ECB réparties dans les 9 régions du Sénégal) ; l'idée supplémentaire étant de créer un environnement lettré en langues du pays.

Les expériences sont en cours, il faudra attendre les conclusions qu'en tireront les acteurs à terme.

Tout comme l'ère Diouf, l'ère Wade semble donc marquée également par l'attentisme dans la mise en œuvre des politiques que les gouvernements ont affichées en matière de langues endogènes et qui reprennent les recommandations de l'UNESCO pour la sauvegarde des langues minoritaires ainsi que des cultures qu'elles véhiculent.

Si l'on met de côté les mesures à effet d'annonce⁴, on peut retenir, au plan symbolique, que sous son impulsion, le wolof s'est beaucoup plus affirmé dans la sphère publique officielle : les conférences de presse et autres allocutions que ses prédécesseurs avaient l'habitude de tenir exclusivement en français, sont ordinairement assurées en wolof, langue qui se positionnerait, du point de vue du *status*, comme un sérieux candidat au régime officiel, à côté du français.

Diversité linguistique et initiatives péri-étatiques

Dans le sillage des constitutions, la plupart des Etats-nations africains dits francophones présentent un schéma à peu près identique de répartition fonctionnelle de leurs langues dans l'espace médiatique : ainsi le domaine réservé de la langue officielle est constitué des missions d'information majeures (éditorial, journal télévisé, journal parlé, émissions

⁴ En septembre 2002, le président avait solennellement annoncé que tous les fonctionnaires devaient s'inscrire à des stages d'alphabétisation en wolof, puis, constatant les vives protestations des non wolofs, avait rectifié pour dire en langues nationales : la formation, annoncée, à grands renforts de publicité dans le net devait durer un mois.

politiques, débats sur les grands dossiers de l'état etc.). Mais la création des organes de presse privés et plus particulièrement l'impact des radios cette dernière décennie sur la dynamique des langues a quelque peu bouleversé cette réalité langagière (Ndao et Kébé, 2010). Et ce qui semble notable c'est le fait que cette entreprise d'aménagement linguistique se situe en marge d'orientations étatiques, de réglementations officielles et d'appuis institutionnels gouvernementaux. Aujourd'hui il semble que des réseaux sociaux de diverse nature se substituent à l'Etat pour accélérer ou accompagner des processus sociolinguistiques en œuvre dans les communautés sénégalaises. C'est ainsi que les statuts des langues changent progressivement grâce à l'orientation que veulent bien leur donner les tout nouveaux acteurs de l'aménagement linguistique local.

On peut citer principalement deux groupes d'acteurs de la société civile : les organismes dits non gouvernementaux (O.N.G.) d'une part et les médias privés (radios et presse écrite en langues nationales), d'autre part.

Les Organismes non gouvernementaux.

Leur mission est étroitement liée aux projets de développement qui viennent en appui aux politiques économiques de l'Etat. Ils ont entrepris des campagnes d'alphabétisation communément appelées « alphabétisation fonctionnelle » ; ces interventions se sont faites initialement en langue française. Elles devaient permettre aux populations impliquées dans des projets agricoles et pastoraux d'être alphabétisées afin de répondre aux exigences d'efficacité et de rendement dans la production économique. Elles furent conduites en langues nationales à partir des années 1980, notamment pour corriger les faibles taux d'instruction scolaire des masses sénégalaises. De 176 en 1996, les O.N.G. sont passés à 339 en 2001. En l'absence de bilan de leur impact réel sur l'alphabétisation en langues locales, elles sont perçues comme ayant permis un « abord nouveau et plus valorisant de celles-ci, en tant que langues écrites et langues d'écriture » (Cissé, *op. cit.* : 123). Elles travailleraient ainsi à mettre en place les prémisses d'un environnement lettré, étape nécessaire vers l'éradication de l'analphabétisme. Néanmoins, compte tenu des origines très diversifiées de ces structures de formation, on peut imaginer les problèmes de cohérence d'ensemble des méthodes et des contenus d'apprentissage.

Les médias privés

Les journalistes, guidés par le réalisme professionnel et parfois la ferveur militante, offrent au public des émissions dont les langues partenaires sont choisies en fonction de leur audience nationale et internationale. C'est ainsi que les principales radios privées ont opté pour le wolof, langue véhiculaire de large diffusion nationale et le français langue officielle, mais aussi langue de diffusion internationale (Cf. Walf, Sud Fm, Dunya, RFM, Radio municipale, etc.).

Le bilinguisme institutionnel et médiatique que l'Etat, par prudence politique, a jusque là eu du mal à décréter, se trouverait dès lors pris en charge par la société civile, l'initiative citoyenne privée. Du point de vue médiatique il y a bien un « couplage » officiel dans les pratiques les plus conventionnelles : ainsi, le journal parlé se présente sous deux versions équivalentes, et non plus sous la forme d'une version officielle et de son résumé dans la langue nationale partenaire. C'est ainsi que les invités de l'antenne aux grandes émissions sont dans l'obligation de s'exprimer dans les deux langues, tour à tour. « *C'est le propre de la radio de relater le quotidien des Sénégalais et c'est ce qui explique le besoin de ces radios d'utiliser les langues adéquates, appropriées pour une bonne compréhension du public* » (un directeur de publication, dans Ndiaye, 2005).

L'argument des acteurs peut se résumer par la nécessité d'une bonne politique de proximité du fait que « plus de la moitié de la population sénégalaise serait analphabète ». Et

cette démarche ne peut s'opérer que par une « *utilisation massive des langues maîtrisées, donc les langues nationales* ».

Illustration du couplage wolof-français dans les radios (Ndiaye, 2005)

Tableau 1 : Emissions en langue wolof et française

Radios	Nombre d'émissions en wolof	%	Nombre d'émissions en français	%	Total des émissions
SUD	24	52	10	22	46
WALF	39	60	4	6	65
DUNYA	78	80	6	6	97
RSI	10	12	43	53	81
CHAÎNE NATIONALE	48	44	5	5	108

Une politique des langues hégémoniques

Cette politique médiatique du « couplage » consacre de fait l'écart statutaire (en le creusant encore plus en faveur du wolof) entre le wolof et le français d'une part (langues du pôle supérieur de la pluriglossie sénégalaise), et d'autre part, toutes les autres langues nationales dont la présence dans ces radios est encore plus symbolique qu'elle ne l'est à la chaîne nationale par exemple. (Cf. schémas des langues dans les différentes radios, Ndiaye, 2005 : 74).

Tableau 2 : Traitement de la diversité linguistique par les principales radios

langues stations	fr	w	sé	pu	jo	m	an	mj	so	mc	ba	por	baï	h	dia	nd	saf	no	bas
Walf	x	x												x					
RSi	x	x	x	x	x	x	x		x			x		x					
Dunya	x	x																	
Ch. Nat.	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Sud	x	x																	

Légende tableau 2 :

fr : français an : anglais por : portugais w : wolof
 mj : manjak baï : baïnouk sé : sérère so : soninké

h : hassania pu : pulaar mc : mancagne dia : diakhanké
 m : mandingue ba : balante saf : safène jo : joola
 nd : ndutt no : noon bas : bassari

On peut donc dire que les radios bilingues travaillent à consolider la position sociale et statutaire de la langue véhiculaire par un accompagnement institutionnel non étatique.

Quelques formes de résistance à l'hégémonie linguistique

Ces formes de politique sont menées principalement par les radios dites communautaires. Parmi les langues nationales, le pulaar et le joola sont celles qui portent les signes les plus marquants de cette résistance, parce qu'elles symbolisent l'irréductibilité culturelle et linguistique et contestent la suprématie sociale et/ou culturelle du wolof.

Le pulaar est armé d'une longue tradition scripturale, même plus ancienne et plus dense (du point de vue du corpus) que le wolof ; il est parlé à travers le continent, du nord au sud et

de l'est à l'ouest. A cela s'ajoute le lien étroit et ancien entre ses locuteurs et l'islamisation de la première heure du pays.

Le diola est une des langues majoritaires des populations du sud ; c'est également la langue la plus étroitement associée au Diamacoune, mouvement indépendantiste casamançais, à travers ses dirigeants les plus médiatisés (Abbe Senghor, César Attout Badiatt, Salif Sadio, Krumah Sané). La contestation sudiste de l'ordre politique et social au Sénégal date de l'époque coloniale, lorsque la France prit le relais des Portugais à partir de 1886, mais a connu sa phase cruciale à partir de 1982, peu de temps après le départ du président Senghor.

Le serer est une langue qui couvre une aire linguistique non négligeable (régions côtières et territoires du centre). Sa particularité est d'être la langue la plus menacée par la glottophagie wolof en milieu urbain et semi urbain.

C'est donc autour de ces trois pôles linguistiques que la résistance s'organise avec la création de radios dont l'objectif principal est la revitalisation des langues à travers des programmes prioritairement culturels, conçus pour rehausser le statut des langues, moderniser le corpus (vocabulaire politique, administratif, économique, judiciaire, terminologies diverses), valoriser les pratiques linguistiques auprès des locuteurs en situation d'insécurité consécutive à l'hégémonie wolof, fidéliser les communautés linguistiques et prendre en charge les préoccupations sociales plus spécifiquement communautaires dans l'information quotidienne.

Ces dynamiques socio-langagières obéissent à une logique de préservation de la diversité linguistique mais recèlent en même temps des postures identitaires parfois révélatrices des enjeux sociopolitiques liés aux questions de langues.

On cite volontiers pour illustrer ces tensions le cas d'un député wolof, qui, au cours d'une séance de l'assemblée, s'était adressé au ministre de l'économie en wolof ; celui-ci, d'origine ethnique toucouleur, lui répondit en pulaar, provoquant ainsi l'hilarité générale, comme pour lui rappeler que la langue de l'assemblée n'était encore officiellement, jusqu'à preuve du contraire, ni le wolof (même si cette langue est bien tolérée dans l'hémicycle depuis quelques années), ni le pulaar.

L'autre cas, plus récent (2007), se situe lors de la dernière campagne électorale présidentielle : une radio privée bilingue (wolof/français) avait demandé à une haute personnalité politique, candidat à l'élection présidentielle, d'origine ethnique diola, de reprendre en wolof sa prestation en français, conformément à la pratique des interviews. Le candidat avait rétorqué au journaliste qu'il était bien disposé à le faire dans sa langue maternelle mais pas en wolof. Il le fit donc en diola.

Ce sont là deux exemples, parmi bien d'autres, qui traduisent des réactions symboliques fortes (portées par des leaders d'opinions communautaires) des manifestations de l'identité culturelle au sein des communautés linguistiques « minoritaires » face à l'hégémonie du wolof.

Conclusion

Makhtar Diouf dans son livre consacré à la nation sénégalaise (1998 : 142), estimait qu'au Sénégal une tentative d'imposer le wolof comme langue officielle aurait certainement rencontré des résistances de la part de personnes qui l'ont jusque-là librement accepté comme langue franche. Il conclut sur ce chapitre, en avançant que si une des langues nationales doit être promue langue officielle, on ne voit pas comment le choix pourrait se porter sur une langue autre que celle qui compte le plus grand nombre de locuteurs. Cela est sans doute une évidence dans l'absolu, mais il reste à vaincre les résistances et cela ne saurait se faire sans tenir compte de la dynamique sociolinguistique que les acteurs humains et institutionnels

mettent en œuvre sur le terrain et qui se situe entre velléités centralisatrices héritées d'une conception jacobine de l'Etat-nation (France) et le rejet de ce qui est ressenti comme de l'oppression linguistique et culturelle. Celle-ci pouvant concerner aussi bien les langues européennes (en l'occurrence le français) que les langues autochtones (le wolof), imposées comme des corsets au nom de l'unité nationale. On s'accorde à dire que la philosophie de l'Etat-nation demeure relativement étrangère aux modèles qui ont structuré les entités sociales et politiques africaines, et que ce qui y domine c'est une philosophie du terroir, de l'ethnie (on peut méditer sur la gestion des langues dans les grands ensembles étatiques traditionnels comme ceux du Ghana, du Tekrou, ou encore du Mali.). Car l'option la plus partagée consiste à privilégier d'abord la langue première, dite maternelle. En effet, face aux langues, les locuteurs affichent toujours d'autres besoins que celui de communiquer, et qui peuvent être déterminants dans l'adoption ou le rejet d'une langue, surtout quand il s'agit de décider de son statut.

La pluriglossie, qui met aujourd'hui en position favorable les langues française et wolof grâce à une politique institutionnelle (pour le français) et des politiques volontaristes (pour le wolof), pourrait être à terme favorable à l'éligibilité du wolof comme langue co-officielle mais à la condition que le plurilinguisme local soit aménagé de telle sorte que les autres langues dites nationales deviennent des supports du système éducatif sénégalais, pour une garantie de l'équilibre socioculturel national.

Bibliographie

- AGERON C-R., 1990, *Histoire de la France coloniale*, Paris, Armand Colin.
- BALIBAR R., 1985, *L'institution du français*, Paris, PUF.
- BALIBAR R. et LAPORTE D., 1974, *Le français national*, Paris, Hachette.
- BOILAT D., 1984 [1845], *Esquisses sénégalaises*, Paris, Khartala.
- CALVET L. J., 1993, *Sociolinguistique*, Paris, PUF.
- CISSE M., 2005, « Langue, état et société au Sénégal », *Sudlangues*, revue électronique internationale, n° 5, www.sudlangues.sn, pp. 99-133.
- COQUERY-VIDROVITCH C., MONIOT H., 1992, *L'Afrique noire de 1800 à nos jours*, Paris, PUF.
- CORNEVIN R., 1966, *Histoire de l'Afrique*, Paris, Payot.
- COLIN R., 1980, *Systèmes d'éducation et mutations sociales. Continuité et discontinuité dans les dynamiques socio-éducatives, le cas du Sénégal*, Paris, Honoré Champion.
- DESCHAMPS H. (dir.), 1971, *Histoire générale de l'Afrique Noire, La période coloniale*, Paris, PUF, pp. 373-430.
- DESCHAMPS H., 1964, *Le Sénégal et la Gambie*, Paris, PUF, coll. Que Sais-je ?
- DIOUF M., 1998, *Sénégal : les ethnies et la nation*, Dakar, les Nouvelles Editions Africaines.
- FAIDHERBE L., 1865, « Etude sur la langue kéguem ou sérère-sine », dans *Annuaire du Sénégal et dépendances pour l'année 1865*, Saint-Louis (Sénégal), Imprimerie du Gouvernement.
- HARMAND J., 1910, *Domination et colonisation*, Paris, Flammarion.
- HARDY G., 2005 [1917], *Une conquête morale*, Paris, l'Harmattan.
- NDAO P.-A., KEBE A. B., 2010, « Langues et médias au Sénégal, une expérience de normalisation langagière par les journalistes des radios privées, enjeux et limites », *Glottopol*, www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol, janvier 2010.
- NDIAYE Bop B., 2005, *Espace médiatique et fonctionnement diglossique : une approche sociolinguistique de l'usage des langues*, mémoire de maîtrise département de Lettres

- modernes, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université Cheikh Anta Diop, Dakar.
- TURCOTTE D., 1983, *Lois, règlements et textes administratifs sur l'usage des langues en Afrique occidentale française (1826-1959)*, Laval, CIRB, Les Presses de l'Université de Laval.
- SENGHOR L.S., 1964, « Le problème des langues vernaculaires ou le bilinguisme comme solution », dans *Liberté 1, Négritude et Humanisme*, Paris, le Seuil.
- SENGHOR L.S., 1964, « Le problème culturel en AOF », dans *Liberté 1, Négritude et Humanisme*, Paris, Le Seuil

CONTACTS DE LANGUES ET MEDIAS : LE DISCOURS JOURNALISTIQUE EN WOLOF A L'EPREUVE DU PARLER ORDINAIRE SENEGALAIS

Abou Bakry Kébé

Université de Rouen, EA 4305 LiDiFra

Introduction

La plupart des recherches sur la situation sociolinguistique du Sénégal a montré que l'appropriation du français par les locuteurs sénégalais est à la fois liée à une pratique fonctionnelle, l'utilisation du français dans des situations très formelles (Wald, 1994 ; Ndao, 1996 ; Daff, 1998 ; Dreyfus et Juilliard, 2005) et à l'usage massif du français avec le wolof dans un discours mixte qui traduit une appropriation « vernaculaire ».

Cette association du français et du wolof trouve plusieurs dénominations selon les chercheurs et les angles d'attaque choisis. Après l'avoir dénommé parler mixte et/ou alterné wolof-français, Dreyfus et Juilliard (*op. cit.* : 178), qui ont beaucoup travaillé sur la question, ont pu lister les appellations suivantes : wolof urbain (Swigart, 1996), code mixte wolof-français (Thiam, 1994, 1996), franwolof (Diouf, 1996) ou encore « Code switching in Dakar » (Taylor, 1995). Dreyfus et Juilliard considèrent que ces appellations différentes témoignent, entre autres, de la difficulté à décrire cette variété à partir de pratiques discursives extrêmement variées, fortement marquées par les stratégies individuelles et les différents enjeux communicationnels des locuteurs.

Pour Thiam (1996), cette question concernant l'appellation ou la désignation du parler mixte des citadins au Sénégal et plus particulièrement à Dakar, en se posant avec de plus en plus d'acuité, montre tout d'abord que le phénomène a atteint une dimension qui fait ressentir la nécessité d'une dénomination précise, en tant que celle d'une réalité linguistique autonome : un nouveau modèle de parler qui se distingue bien des autres langues et variétés de langues. Cela montre également que subsistent des interrogations annexes telles que celles concernant les sources et la nature de ce parler, c'est-à-dire ses origines et ses caractéristiques formelles et fonctionnelles : qui emploie ce parler, dans quelles situations précises du contexte urbain et à quelles fins (Thiam, 1996 : 496). L'ampleur de ce discours ne fait aucun doute chez les Sénégalais. Et la catégorie socioprofessionnelle des journalistes en wolof¹ ne fait pas exception.

¹ Nous rappellerons que depuis les années 1990, la libération des ondes s'est soldée dans la plupart des Etats d'Afrique francophone par l'émergence de médias indépendants, presse écrite et radios privées en particulier (Lenoble-Bart et Tudesq, 2008). Au Sénégal, si le français reste la langue officielle, les radios privées, apparues

Nous avons choisi de l'appeler « le parler ordinaire sénégalais », qui pourrait être, pour parodier une célèbre formule de Labov (1978 : 15), la réponse à la question : « comment parlent les Sénégalais quand on ne les observe pas ? ». La réponse est celle qui nous a été donnée par les différentes enquêtes sociolinguistiques faites au Sénégal. Ce que nous connaissons moins et chercherons à comprendre ici, c'est le fonctionnement de la mixité des langues chez les journalistes en wolof « quand on les observe » c'est-à-dire à l'antenne quand la « vigilance métalinguistique » est censée être en action.

Si l'on part du postulat que tous les journalistes sont wolophones et que la plupart d'entre eux ont une formation (scolaire et universitaire) en français, quels peuvent être la forme et le degré de présence des formes mixtes dans leur discours surveillé ? De plus, dans une situation où les sujets parlants, en l'occurrence les journalistes, en « parleurs » voire en « diseurs » de « bonne langue » (Ndao et Kébé, 2010) cherchent à éviter tout recours à des éléments lexicaux du français, comment ce recours, s'il y a lieu, s'opère-t-il ?

Dans cette contribution, nous avons sélectionné des exemples de discours des journalistes et reporters une fois à l'antenne, situation idéale de discours surveillé. Si les situations de productions des discours sont différentes, il s'agit d'un usage de la langue assez typique, car « même si ce n'est pas un wolof étymologique [...] c'est « un wolof e / dans lequel il y a / il y a moins de mots en français » pour reprendre les propos d'un journaliste². Ce discours, que l'on peut qualifier de mixte, prend alors plusieurs formes, mais aussi peut avoir différentes fonctions. Nous nous attacherons à analyser ce discours pour voir en quoi il diffère du discours ordinaire des Sénégalais.

Pour avoir un tableau assez représentatif de la langue que l'on peut entendre dans les radios privées, nous avons choisi d'analyser des séquences extraites des bulletins d'informations et des émissions interactives où les auditeurs sont invités à participer dans des débats sur des sujets politiques et sociaux. Les séquences qui vont être étudiées sont tirées de deux radios privées³ (*Sud FM* et *RFM*) et les discours sont le fait de différents journalistes.

Le discours des informations : s'éloigner de la langue quotidienne

Premier extrait

Le premier extrait que nous analyserons est tiré du journal de la radio *Sud FM* diffusé le 06 juin 2007. Le journaliste y évoque le retrait de T. Sylla, chef de file du parti *Jëf Jël* (trad. « agir pour gagner sa subsistance ») de la scène politique sénégalaise pour des raisons de santé, suite à une agression sur sa personne quelques années auparavant :

Taala Sillaa / e kènn tuko laajte ci ëttub potitig bi ci biir réew mi e / moom e binnd na e bataaxal e ñi mu bókkal e lāngu e politig e waa Jëf Jël e ne leen e leegi daal e aw yaramam e mayatuko e muy wey ci wāllu politig e ba rócceeku na ci e ba set wècc e daal di ba / ba googu mu ban ak e am na sabab e ndax e at yëlée ñu gènn e am na e agreese manaam e daloon nañ ci kawam ay nit yoo xamne nii amna sax e lu ci yoon jotoon na e leeral e ci biir waaye e e gaayi e dañu koo

à partir de 1994 ont choisi la proximité par une forte diffusion en wolof, langue parlée par plus de 80 % des Sénégalais. Devant l'absence de toute autorité en matière de langues, les journalistes se sont engagés dans un processus de prise en charge du discours formel (prises de parole liées à la vie politique, à l'économie, aux structures administratives, etc.), suscitée par l'irruption de la langue wolof dans des domaines qui étaient jusqu'à une période relativement récente réservés au français (Ndao et Kébé, 2010 ; Kébé, 2011).

² Extrait d'entretien avec le journaliste Abdoulaye Lam (radio *Walf FM*), enregistré le 18.01.2006.

³ Il existe sur l'ensemble du territoire sénégalais plus de 50 radios privées. Ce chiffre correspond à un décompte effectué en novembre en 2009 par le site Internet www.au-senegal.com. Certaines de ces radios privées sont commerciales et généralistes, d'autres thématiques ou communautaires. Les radios communautaires connaissent beaucoup de succès au sein des populations mais leurs zones de diffusion sont souvent très limitées. Elles sont souvent gérées par des O.N.G et surtout présentes dans les zones rurales (Mbengue, 2007).

mujju e naaxsaayal e ñoom nak waa Jëf Jël ñune agression bóobu lée e taxna e yaramam e fimu tóll nii mayatuko e muy e yënggu e ci wàllu politig e ba bana e Musaa tin e jókkoona ci ak e Baay Aale Ñañ (...) e Musaa Tin lañuy dalal ci catal xibaari e / kon e Taala e banu ko e dóorée e ay leere e leere e mooy maarto ba e mèttit euh (il hésite) aw yaramam xawoona e naqqadi e lóolë e niko e Musaa Tin waxee e nu e bantuwat ko e ndaxi tam e lóolë e di lufi amoon la e gendarmerie e di lunjuto e gaañi e bañu xamne daal e ñu jege e Ablaay e Wàd lañ e / ñune nak e leegi e nan wut e charte e boo xane e bu ko fi kènn e tuddëti e leegi e nak e waaye e « bey e weyna e mbuus » e waaye e nak e moom fin tóll nii rócceekuna e ci wàllu e politig e moom e Taala Sillaa e / ca Cees nak e bàyyi gi mu bàyyi potitig e ñu bërée bëri daal e xaw naa e tiis ci ñoom lool e Àlliw Jara waxtaan na ak ñoom e //

Traduction

Talla Sylla e personne e ne demandera e qui c'est e (= tout le monde le connaît) sur la scène politique e a adressé un courrier aux membres de son parti le Jëf Jël pour leur dire que son état de santé e ne lui permettait plus e de continuer en politique e il se retire définitivement e // mais e ce retrait a une raison / car e il y a e quelques années de e cela e il y a eu e une agression e c'est-à-dire e il a été attaqué par des personnes e et d'ailleurs e la justice en a e éclairé un peu depuis e mais les gens (= les responsables de la justice) e avait fait disparaître l'affaire (= avaient étouffé l'affaire) e // e pour e les partisans e du Jëf Jël e c'est e cette agression e qui a fait aujourd'hui e que e son e corps (= son état de santé) ne lui permet plus e de mener une e activité e politique // Moussa Tine (= l'adjoint de T. S) s'en est entretenu e avec e Pape Alé Niang e [...] Moussa Tine e notre invité en fin de journal e // e donc e Sillaa e quand e il a reçu e des coups e de « leere » e « leere » veut dire marteau e des douleurs euh (il hésite) e jusqu'à ce qu'il ait des soucis e de santé e comme e Moussa Tine e vient de le dire e je te répète e car e cela e a eu effectivement e lieu e et e et la gendarmerie avait même mené des enquêtes sur l'affaire e mais e il se sont rendus e compte e que le forfait e avait e été e commis par des proches e de Abdoulaye Wade (= le président de la République) e ils (=les députés) e ont décidé de e voter e une loi e qui interdit e toute e évocation de l'affaire // mais e « ce qui s'est passé est déjà passé »⁴ e lui e il s'est retiré e de la vie e politique e / à Thiès e ce retrait e a quelque peu ému e beaucoup de des partisans e Aliou Diarra e s'est e entretenu e avec eux e//

Outre le contenu, l'intérêt de ce passage réside dans la personnalité de ce présentateur que nous avons rencontré au cours de nos enquêtes de doctorat. Se définissant comme un *kaw kaw* « campagnard », « rustre »⁵ il utilise ici un discours très éloigné du parler ordinaire sénégalais (désormais POS) aussi bien par le lexique que par les effets stylistiques. Sur un plan lexical, on peut noter seulement deux emprunts directs, « agression » et « gendarmerie », et la wolofisation *agreese* auquel il recourt. On peut noter que ce dernier mot est utilisé par le journaliste avec le sens d'« agression » (*amónna fi ay agreese* = litt. « il y avait ici des agressions »), avant d'être traduit sous forme de commentaire métalinguistique (*manaam e daloon nañ ci kawam ay nit* = litt. « c'est-à-dire, des personnes lui étaient tombées dessus »). En effet, pour éviter le POS dans son discours, M. F fait plus appel à des équivalents conceptuels du wolof qu'à une wolofisation systématique des emprunts du français. L'utilisation du terme *leere* (dont il s'empresse lui-même de donner la traduction – *leer mooy*

⁴ Traduction approximative de l'expression idiomatique *bey weyna buus* qui veut dire littéralement « la chèvre est partie avec le sac en plastique (l'a avalé) i.e elle va mourir fatalement à cause du caractère indigeste de cette matière (le plastique). On pourrait aussi la traduire par l'expression familière « c'est mort ! ».

⁵ Il est connu que les représentations sur la langue peuvent prendre une forme collective en apparence structurée, lorsqu'elles opèrent une catégorisation des locuteurs selon une certaine perception qu'on a de leurs caractéristiques sociales et linguistiques. Thiam (1998) a étudié ce phénomène au Sénégal. Il observe que dans une ville comme Dakar, une telle catégorisation de locuteurs s'exprime notamment à travers des désignations socio-symboliques évocatrices de ces caractéristiques. Différents types de locuteurs – réels ou imaginaires – portent des désignations distinctes : les Tubaab Jaxate (« pseudo-Français »), les doseurs (« dandys », « frimeurs », « faiseurs de malin »), les booy-Dakar, les kaw kaw (campagnards, rustiques), etc. (1998 : 91-92).

marto « *leere* veut dire *marto* » –) au lieu de *marto* « marteau », connu de tous les locuteurs sénégalais, témoigne bien d'une volonté ou du moins de son effort de gommer les traces du français dans son discours.

De même, l'attention d'un locuteur-auditeur ordinaire est alertée par un grand nombre d'unités lexicales et/ou de procédés dont l'usage n'est pas courant dans le POS. C'est le cas de l'expression idiomatique *bey weyna mbuus* mais aussi de *bataaxal* « lettre, courrier » au lieu de la wolofisation *leetar* « lettre » ; de *aw yaramam mayatuko*, « litt. son corps ne lui permet plus », procédé métaphorique pour dire que Talla Sylla est souffrant en lieu et place de *feebat* – wolofisation de « fièvre » – terme plus courant pour référer à une idée de maladie ou de souffrance physique ; de *rocceeku* qui est un procédé métaphorique⁶, mais également ironique pour désigner l'idée de retrait, d'abandon. Le premier sens de ce mot est « s'éfaufiler » ou « être défait ». On retrouve à peu près le même sens que le journaliste confère à ce mot dans un exemple donné pour sa définition⁷ dans le *Dictionnaire wolof-français et français-wolof* (Diouf, 2003 : 292) : « *Dama rocciku báyyleen fa* : J'ai filé à l'anglaise, les y laissant ». Mais l'abréviation « loc. » (locution) placée devant l'exemple montre bien qu'il s'agit d'un usage assez restreint.

La même analyse peut être effectuée pour d'autres éléments lexicaux qui peuvent avoir aussi un *effet* sur les auditeurs tant leur usage reste limité dans le discours du wolophone ordinaire : *sabab* « cause », *naaxsaayal* « faire disparaître, étouffer dans l'œuf », *catal* « fin (du journal) », *lunjutu* « fureter, fouiner » (utilisé par le journaliste dans le sens de « mener des enquêtes »).

On peut remarquer aussi les termes *ëttub politig* « scène politique, litt. terrain, arène politique » et *làngu politig* « parti politique, litt. camp, appartenance politique » qu'utilise le journaliste participe toujours à une volonté de recherche d'équivalents wolof aux éléments du français.

Deuxième extrait

Ce deuxième extrait de corpus est tiré de « la page des sports » d'un journal de la radio *RFM* diffusé le 09 mars 2007 à 21 h. La rubrique est souvent présentée par le « journaliste sportif » qui s'occupe également de l'édition en français.

jërejëf e Soxna Ngóone Ngom e dal leen ak jàmm / **coupe d'Afrique cadets** yi e **samedi** jii lay tàmbbali ca Lomee ca Togóo / Togóo miy dalal e mooy njëkk **football** ak Afrique du Sud e / Gabon ak e Tunisie ñooy móttali e **groupe A** bòobu e / ci wàllu e **groupe B** bi e ñugi fa sèedd Ghana e Nigéria e Burkina ak Érythrée e / ñi **qualifier** e **demi-final** yi e ñoom ñooy teewal e Afrique e ci e **coupe mondu moins de dix sept ans** e yi ñu dëgmël e weeru **août** ca Corée du Sud / Senegaal e bòkkul e ci **coupe d'Afrique** bi e moone dey e ñoom ñoo toogloo **champion d'Afrique en titre** yi e di doomu e Gambie yi waaye e Tunisie ci yoon wi mujj e toogloo e Senegaal e ci **deuxième tour éliminatoire** bi / juròom ñaareelu yoon nak e mingi nii e ñuy **organiser** e **coupe d'Afrique** e **cadet** e dana e jeex e **finale** bi eeee ñaar fukki fan ak juròom lañ ko jàpp ca Lome e Togò // **match** e xaaritoo e guñu jàpp dimaas jii e fii ci e estaat e Démba Jòob e / **fédération** e bu **football** sabab e ko ngir dimmbéli e **équipe olympique** e bu Senegaal bi nékk ci wàllu yoonu-b e **jeux africains** e waaye yit **club** yi sòobu ci **coupe d'Afrique des clubs** / Xam Xam e dana tasa ak Ñaari Tali e ci **deuxième heure** bi e dimaas e bē léegi ca Démmba Jòob e Gorée e ak US Wakaam e ñi sòobu e ci **coupe CAF** e / **championnat national-u première division** bi e fukki fan ak ñént ci ci weeru **mars** gii di yemoo ak àllarba e danañu e **football** e **match** e guñuy dabu e diggènte e Jaraaf e ak Saalum e ci estaat e Démba Jòob e aju ci wàllu **troisième journée** e **retard** e / [...]

⁶ Ici, nous ne prenons pas « métaphore » comme une simple figure de style mais au sens plus large où l'entendent par exemple Lakoff et Johnson (1985) qui considèrent que les métaphores abondent dans notre parler quotidien, et relèvent du sens figuré.

⁷ Il s'agit plus exactement de la définition de la variation de *rocceeku* : *rocciku*.

Traduction

Merci e madame N. N. [s'adressant à la présentatrice du journal ; Soxna est une appellation qui marque le respect pour une femme, surtout d'un certain âge, le mot a aussi une connotation religieuse] e BIENVENU e / la coupe d'Afrique e chez les cadets e débute ce samedi e à Lomé e Togo / c'est le Togo / pays organisateur qui joue le premier contre l'Afrique e du Sud e / c'est e le Gabon et la Tunisie qui complètent ce groupe A / pour le groupe B e / e il est réparti e comme suit e Ghana e Nigeria e Burkina e Érythrée e / les équipes e qualifiées en demi-finale e représenteront e l'Afrique à la coupe du monde des moins de e dix-sept ans e qui aura lieu e en Corée du Sud e / le Sénégal e ne participera e pas e à cette e coupe d'Afrique e pourtant e c'est lui e qui a éliminé e l'équipe de Gambie e / mais c'est e la Tunisie qui battra e finalement e le Sénégal e au deuxième tour e éliminatoire e / c'est la septième coupe d'Afrique du genre e e elle débutera le 25 à Lomé e au Togo e // des matchs e amicaux e sont prévus e ce dimanche e au stade e Demba Diop e / c'est e à l'initiative e de la fédération de e football e pour soutenir e l'équipe e olympique e du Sénégal qui e prépare e les jeux africains e mais e aussi e pour e les clubs e qui e sont e engagés e dans la e coupe d'Afrique e des clubs // Xam Xam e rencontrera e Ñaari Tali e et en deuxième heure e toujours e ce dimanche e au stade e Demba e Diop / Gorée e et l'US (union sportive) qui e sont engagés en coupe e CAF (confédération africaine de football) / pour le championnat e national e de première e division e c'est e ce mars e que se jouera e un match retard e entre e le Diaraf et Saloum e dans le cadre e de la troisième journée en retard e [...].

Ce discours se caractérise par l'absence d'alternances wolof-français. La présence du français se lit surtout à travers des emprunts consolidés dans le champ lexical du sport en wolof. Ces derniers emprunts sont : « coupe d'Afrique », « groupe », « qualifier », « demi-finale », « coupe du monde », « coupe d'Afrique », « champion d'Afrique en titre », « deuxième tour éliminatoire », « organiser », « finale », « match », « fédération », « football », « équipe olympique », « jeux africains », « club », « coupe d'Afrique des clubs », « deuxième heure », « coupe », « première division », « troisième journée de retard ».

Outre ces emprunts au lexique du sport, il y a ceux établis dans le POS tels que les indicateurs calendaires : *samdi* (samedi), *ut* (août) *maars* et *estaat* (stade), *dimaas* (dimanche), unités wolofisées. L'effort du journaliste pour ne pas recourir au français réside également dans une tendance à gommer systématiquement les autres formes d'emprunts établis et spontanés et à éviter les connecteurs du discours que l'on retrouve à foison dans le POS tels que : « comme », « il faut que », « surtout », « mais », « pour ».

Par conséquent, on trouve dans son discours des éléments lexicaux du wolof dont l'usage dans le POS peut être qualifié de rare ou du moins ayant un sens qui n'est pas le plus courant. On peut citer les cas suivants : *dalal* « accueillir une compétition, recevoir à domicile – une équipe », *mòttali* « compléter – une poule », *sèedd* « répartir, diviser – une poule », *teewal* « représenter – son pays, une équipe », *dëgmël* « entamer – une compétition », *moone dey* « pourtant, cependant », *toogloo* « éliminer – une équipe », *match xaaritoo* « match amical », *sabab* « organiser, prendre l'initiative de » *sòobu* « s'engager – dans une compétition », *yoon wi mujj* « dernier tour – éliminatoire », *fukki fan ak ñént*, « le quatorze – du mois », *yemoo ak* « coïncider avec ». On pourrait même ajouter sur cette liste *tàmbali* « commencer, débiter » qu'utilise le journaliste et qui est souvent suppléé dans le POS par la wolofisation : *kumaase* ou *komaase* « commencer ».

Bilan

Si s'éloigner du discours ordinaire est une volonté affichée par la plupart des journalistes en wolof dans la présentation des éditions d'informations, il est intéressant de voir quelle sera l'attitude adoptée par « les hommes de radios » dans des interviews faites en direct en milieu de journal ou dans certains programmes interactifs où le journaliste est face à son

interlocuteur dans le studio. Le regard porté sur ces situations nous permettra en même temps d'« écouter » et d'analyser le discours de ceux qui interviennent à la radio (acteurs sociaux, hommes politiques, locuteurs ordinaires, etc.). Dans ce qui suit, nous présenterons et analyserons deux extraits qui illustrent ces situations.

La langue des interviews et des émissions interactives : « chassez le naturel, il revient au galop »

L'extrait de corpus que nous présentons dans cette section est tiré d'*Éttub Sud* diffusée le 10 novembre 2007 sur la radio *Sud FM*. L'émission est co-animée par un communicateur traditionnel, K. Samb et par un journaliste M. Barro. Pour ce numéro, l'invité est S. L. Niass, le P.D.G. du groupe de communication *Walf Wadjri* qui répond dans ce passage à la question de K. S : « comment êtes-vous entré dans le métier de journaliste » ?

Premier extrait

S. L. N. : e waaw e tas xabaar daal e li ma ci duggal e nètteri naa ko e ci téere bu ma binnd e tuddée ko « **un arabisant entre presse et pouvoir** e » // araab laa njàng / gannaaw e bu ma njàngee e alquraan fii e / dem **Égypte** e joge fa e ñew e jote ak Sejoor e mu duggal ma ci kaso e Abdu Juuf e duggalaat ma ci kaso e benn bis nak ma toog ci kaso di liir e xxxxx ñu tuddu ma ne **L'ayatollah de Kaolack** ne lii xxx e mu jaaxal ma ne nan ngay waxee ci nit te doo jël **version** am / a mane e lii de warul nèkk **métier e journaliste** e / jànguma ko e leneen laa njàngoon / **droit** laa doon def e waaye warta nèkk di lii e sèlla e séll na goo xamantene e buma gènee e danaa ci lèggéey // foofu nak laa nèkk / bama gènee e mane leen waaw yeen e naka ngeen may mana tuddee / te laaju leen ma e / ñu ne ma **conditionnel** lañu ko binndée e / ma ne **conditionnel** daal ndeke e kula neex e dugël e e waxloo ko e lula neex e defloo ko e lula neex / loolu nak e mooma puuse ma ciy xaalaat e ba tase ak Tiijaan Kase e xxxxx fèkk mu ñuw di **couvrirsi événement-u** Ayninta fèkk man ñu **inviter-woon** ma fa / **pour** «Takkosaan» sa jamona jooja / e ma wax ko **projet** bi e mu waxtaan ci ak Abdu Latif Gëy e / fèkk moom tamit bima ñewee muy génne « Jamra » e ñu ànd e **donc** e amna tey e ñaar fukki at ak ñeent boobu ag léegi e waaye lóolu daal e mooma e inndiwoon e mooy e gisoon ne e tas xabaar e èppène fiñu ko dèkkèle woon e dèmb e kon e nit warna cee mane liggéey ba mu ee kuy wax rek e ku dara dalati e foo nékkati e ñu ñew e tállal la **micro** e walla ñu jël xalima e binnd e langa nèkkee e walla ñu inndil la **caméra**/waaye warta nékk rek e **affair-u** benn **élite** rek e nga xamne e kuñ mere e waxal la loo xamante ne **même** ci **conditionnel** e kuñ kòntaan ci yow e ñu tagg la fèkk loolu **vérifiye-wuñ** ko e loolu mooma ci inndi woon e bima ñewee itam ma fèkk fa ay **professionnel** yoo xamne loolu nékkoon sama jaaxle mooy seen jaaxle e / seen jaaxle mooy ñoom dañoo bëggé liggéey **selon leur professionnalisme** / ma ñew nak ànd ak ñoom ci loolu e kon **à peu près** daal ci gáttal e **histoire** bu guddu la e waaye ci gáttal loolu la // * K. S : Yow daal kon bañ moo tax nga dikk ci méccée-m surnaalist ak ñu binnd dara e nga lii waruta nékk /* **exactement** e * K. S : pour nga ma werifiye li xew * //

K. S. : leegi e * M. B : Xaadim e dinaa laaj Siidi e **parce que** e **élément historique** nga inndi **mais** dafa dèppoo ak benn **débat** bu yees e jamono yii e / mooy e duggin bi ci **entreprise de presse** e **récemment** defenaa e ci **réunion-u** kilifa yi wax ne e **souvent** dina am ñuy duggu **parce que** ay **politicien** lañuy doon e **créer** ay mbir e **autorité-yi commencer** e nañ gis **même** budee ay **organe privé** la e ñugi **créer** ay **organe** e / yow **en tant que** ku nékkoon ci **mouvement religieux** e noo gisee e duggin e **création entreprise de presse** e **est-ce que** - rek e **professionnel-yi** ñooko wara yor ?//

Traduction

K. S : e maintenant e * M. B : Khadim e je vais demander à Sidy e parce que e c'est un élément historique que e vous avez amené e mais ça e coïncide e avec un débat e en ce moment e c'est-

à-dire e la façon d'entrer (= de créer) dans une entreprise de presse / récemment e je pense e lors de la [leur] réunion e les autorités ont dit e qu'il e y a des gens e qui y entrent parce e que ce sont e des politiciens e / les autorités ont vu que même s'ils créent des organes e privés e e ils créent e des organes de presse e [quand même] e / toi e en tant que e quelqu'un qui était e dans un mouvement religieux e comment e voyez-vous e la façon e d'entrer e la création e d'une entreprise e de presse ? / est-ce qu'elles (les entreprises de presse) doivent être tenues par des e professionnels e seulement ? /

Au début de ce passage qui met en relation trois intervenants, l'invité, S. L. N., évoque sa venue dans le journalisme dans un discours où l'on note quelques emprunts au français. La plupart des emprunts qui ressortent de son discours sont établis en wolof, mais amenés avec leur prononciation française : « projet », « événement », « inviter », « micro », « journaliste », etc. De même, son état de « lettré arabophone » mais surtout sa qualité de journaliste se reflètent dans sa conduite discursive qui peut être qualifiée ici de « circonspecte », ce qui le fait jongler avec deux registres : un wolof de « haute facture » (Thiam, 1996) ou « sans taches⁸ », et un discours mixte wolof-français. Le journaliste est donc, en quelque sorte, tiraillé entre ces deux « états », ces deux registres : celui de l'intellectuel, qui réalise les emprunts avec leur prononciation originelle, semblant prendre le dessus sur celui du journaliste, qui connaît « la tenue » qu'il faut avoir à la radio.

Quant au co-animateur de l'émission, M. B., sa prise de parole illustre une situation où le journaliste opère un changement de registre qui le fait presque sortir de son rôle de présentateur qui s'adresse au Sénégalais ordinaire pour le mettre dans la peau d'un intellectuel⁹ qui se trouve face à un pair. Il s'agit ici d'une situation où le recours au discours mixte s'avère être une ressource pragmatique efficace (Myers-Scotton, 1983). Ainsi, le mélange de langues qu'utilise M. B. sonne-t-il comme une réplique à la tournure que prend le discours de l'invité et procède d'une stratégie de domination symbolique. D'ailleurs, le fait qu'il coupe la parole à l'animateur principal (K. S.) en lui disant : « *leegi K. e* » (litt. *attends e K.*) témoigne d'une volonté d'écarter ce dernier, qui n'est pas, en quelque sorte, en mesure de discuter avec quelqu'un qui parle du « conditionnel de précaution » dans l'écriture journalistique. Cette attitude de M. Barro rappelle la remarque de Taylor (1995 :71), qui observe que l'une des fonctions du discours mixte est d'exclure ou d'inclure les interlocuteurs dans la conversation.

Le texte suivant porte sur les tensions du secteur de l'éducation au Sénégal. Il est tiré d'une programmation politique interactive de la radio *RFM*, *géew bi* (trad. « l'arène ») animée par le journaliste A. Aïdara. Il reçoit deux jeunes responsables des partis PDS (Parti Démocratique Sénégalais et AJ-PADS (*And Jef*, trad. Agir Ensemble - Parti Africain pour le Développement et le Socialisme).

Dans le passage suivant, c'est le jeune responsable d'AJ-PADS qui intervient :

« [...] yaakaarnaa e buñ e joxoon e àqq ak yèlleef e jàngalekat yi e toog e waxtaan e ak ñoom e waxleen e fi réewmi tóllu e waxleen e li **gouvernement** e bi mën e /waxleen e loo xamne e bu ko mënul ren e dina ko e mën e dewen e / bu ko mënul dewen e dinako mën e dewen e jéek e / [...] xale yi mënëtuñu e wax e tubaab e bu jag e mënëtuñu e binnd e lu jag e te e foog na e **répercussion** yii nii e lóolu e moo e tax euh war nañu koo e mënë e **éviter** e / ñuy e ñaax ñëp e ñu e gënë e dellusiwaat e seen e sago e te e **gouvernement** bi e xamne e « ko boot bukki e xaj bawla » / *A. A : waaw (voulant prendre la parole)* e moom e moomi nèkk e moo wara e saafara e li fi e nèkk e li ñu e mënul e saafara e inndi **argument** e yoo e xane e buñ ko mënul ren e dinañu ko man e dewen // ».

⁸ Selon l'acception de Diouf (1996) cité par et Dreyfus et Juillard (*op. cit.* : 216).

⁹ Au sens sénégalais de ce terme *i.e* une personne ayant un certain niveau d'études (baccalauréat et plus).

Traduction

Je pense que si on avait donné aux enseignants tous leurs droits (= ce qu'ils méritent) e et discuté e avec eux e pour e leur faire un état des lieux de la situation socio-économique du pays) // leur dire clairement ce qu'on ne pourra pas faire cette année, mais que l'on fera e l'année prochaine e / e si on ne peut pas le faire l'année prochaine e on le fera e l'année suivante e / [...] aujourd'hui e les enfants (= les élèves) ne savent plus e parler e français e correctement e / ils ne savent plus e écrire correctement e / je crois que e que ces répercussions-là e on doit pouvoir les éviter e / nous appelons vivement e tout le monde e à garder son sang froid et le gouvernement e doit savoir e que « celui qui porte sur son dos une hyène e les chiens vont aboyer derrière lui » = proverbe / c'est lui (le gouvernement) qui est là / e c'est lui qui doit résoudre e ça (= les problèmes en question : la crise qui touche le secteur de l'éducation) / ce qu'ils ne peuvent pas résoudre e qu'ils apportent e des arguments e qui montrent e que e s'ils ne e peuvent pas le faire e cette année e ils le feront e l'année prochaine e /

Dans ce débat sous forme de discussion à bâtons rompus, on peut voir chez le premier intervenant, à travers quelques marqueurs lexicaux en particulier, une volonté d'élaborer et d'adapter le discours. Si « gouvernement » et « éviter » sont courants, voire assez ritualisés dans le POS, on peut dire que les termes « arguments » « répercussions » sont des emprunts spontanés ayant échappé à la vigilance métadiscursive du locuteur.

Cependant, ce qui peut retenir ici le plus notre attention c'est la traduction que ce jeune homme politique fait de « droits » dans « droits des enseignants » *i.e.* àq ak yélléef-u (*jàngalekat yi*). Composé de àq « droit », de l'arabe (حق) *haqq*, emprunt arabe consolidé dans le wolof¹⁰ et de yélléef « ce qui convient », du verbe yéll « convenir », ce terme dont nous pouvons affirmer qu'il a très peu de chance de se retrouver dans le wolof courant¹¹, est assez récurrent dans les discours des journalistes et de certains acteurs sociaux qui interviennent dans les médias audiovisuels au Sénégal, particulièrement à la radio.

C'est surtout dans la traduction que certains journalistes font du mot « syndicat », *i.e.* kurél guy sàmm àq ak yélléefu liggéykat yi, litt. « le groupe qui veille aux droits et à ce qui convient aux travailleurs » que l'on retrouve ce terme. De mémoire d'auditeur assidu de la radio, c'est le journaliste de la station privée *Sud FM*, Khaly Seck que nous avons entendu user de ce terme pour la première fois, en 1995. D'ailleurs, ce journaliste, aujourd'hui à la *RTS* (Radio Télévision Sénégalaise), ajoutait toujours à son commentaire [*kurél guy sàmm àq ak yélléefu liggéykat yi*] **ngir seen àq ñu bañ cee féll lénn**, trad. « pour qu'on n'égratigne (= ne touche) en rien leurs droits », rendant encore son propos plus explicite.

Dans le même enchaînement, on peut remarquer un recours à une formule calquée sur le français : *xale yi mēñētūñu e wax e tubaab e bu jag*, trad. « les enfants (= les élèves) ne savent plus e parler e français e correctement e / ». Si *wax* signifie « parler de, à, etc., dire quelque chose... », c'est *lakk* qui est l'unité lexicalisée dans « parler une langue », ce qui fait que la retraduction de ce calque donne en wolof « les enfants ne savent plus dire le français ». Or, en enfreignant ici la règle des contraintes de sélection ou restrictions de sélection, nommée par Cruse (1986 : 18) les « affinités » entre les mots¹², cette phrase du discours du jeune homme politique, même si elle n'est pas agrammaticale, peut être sémantiquement dissonante pour un locuteur wolophone.

¹⁰ Outre la proximité phonologique avec l'arabe, *àq* a une forte connotation religieuse [ce qui autorise cette assertion].

¹¹ Si *àq* figure dans le dictionnaire de Fal et al. (1990 : 36) avec le sens de « faute », « pêché », « tort », comme dans cet exemple cité par les auteurs : « *Baal ma àq, duma ko defati* ; trad. Pardonne-moi ma faute, je ne recommencerai plus », il est remarquable de constater l'absence de *yélléef* dans les dictionnaires que nous avons consultés.

¹² Ces « affinités » entre les mots ont été initialement décrites par Chomsky (1971) à travers les « règles de sélection ». Pour une critique et une discussion de cette théorie, Cf. notamment Calvet (2004).

Après cette faute en wolof, la suite du discours de S. G. prend une résonance quasi-solennelle quand il lance : *ñuy e ñaax ñëpp e ñu e gënë e dèllusiwaat e seen e sago* (trad. « nous exhortons tout le monde à garder davantage sa raison »), avant de terminer son argumentation par un proverbe utilisé avec habileté : *ko boot bukki e xaj bôwla* « celui qui porte sur son dos une hyène, les chiens vont aboyer derrière lui¹³ » (trad. « si le gouvernement ne joue pas bien son rôle, il s’attire les foudres des enseignants »).

Outre l’usage de ce proverbe, qui peut traduire une certaine érudition dans un univers africain¹⁴ (ce qui n’est pas la marque la plus saillante du POS chez les jeunes scolarisés), le premier énoncé (*ñuy e ñaax ñëpp e ñu e gënë e dèllusiwaat e seen e sago* ; trad. « nous exhortons tout le monde à garder davantage sa raison ») est tout aussi remarquable du point de vue sociolinguistique car il comporte une forte charge éthico-religieuse dans le contexte socioculturel sénégalais. En effet, cet énoncé sonne comme le discours de ceux que Collin (1981) a appelés au Sénégal les « opérateurs de communication sociale traditionnelle » ou « gens de la parole » – les griots, chefs religieux ou personnes appartenant à la chefferie traditionnelle – lorsqu’ils s’adressent *ex cathedra* aux populations lors de certaines occasions¹⁵.

Après ces quelques éclairages sur le tour de parole du premier intervenant, nous allons voir dans le fragment de corpus suivant le comportement langagier adopté par l’animateur de l’émission. Dans ce passage, il reprend la parole pour la donner au second invité :

A. A. : e **mais** e **député** e Tafisir e Cooy e mbir mi sax e dafa e jur e leneel euh e maanaam euh e yèmmbalug e gouvernemañ bi e / e **ministère** e **éducation** e **nationale** e ñu tasko e def ko e maanaam e ñetti e pàcc e / kuñ e dènk **universités** yi / e mooy e Surañ / e Kaliidu Jallo e miñu e denkk e njàng mu e suufe mi e ak gu diggu dóome gi e / ak kinga xamne e maanaam e mooy e Muusa Saaxo e moo defaat e dèllusem e **formation professionnelle** ak e lóolee e / yókk ne e guwernmaa e bi e yókkwaat na e / suurnaal e « l’Observateur » neena e 32 e lañ woon e leegi e 32 e /ci jamono yoo xamne ñing ñuw wax e **crise** ak e ñu euh **ceinturer** euh (il hésite) ñu e takk e biir yi ak yooyu e daal e maanaam e//

Traduction

A. A. : e mais e député e Tafsiir Cooy e l’affaire e a même donné lieu à autre chose, c’est-à-dire (elle a coïncidé avec) une action du gouvernement e / le ministère de l’éducation e nationale e a été scindé en trois parties e / celui e à qui on a confié les e universités e c’est e Sourang e / Kalidou Diallo e à qui on a confié é l’enseignement e élémentaire e moyen e secondaire e / et puis e Moussa Sakho e qui fait e son retour e à la formation e professionnelle e / e puis e ça a élargi le gouvernement e // le journal e L’Observateur e a déclaré e qu’il était composé de trente-deux (ministres) maintenant XX e au moment où on nous parle de crise e et de ceinturer euh (il hésite) e c’est-à-dire de se serrer les ventres (= de diminuer la consommation) etc.

¹³ En faisant allusion à la légendaire inimitié entre la hyène et le chien.

¹⁴ Cela a été observé par plusieurs auteurs dont Collin (1981 : 27).

¹⁵ Cf. Mayer, Kessler et Diagne (dirs.), 2011. Sur ce point, on peut citer à titre d’exemple les « sorties » très médiatisées de l’ancien khalif général des Tidianes Abdoul Aziz Sy qui, au gré de l’actualité, s’adressait aux Sénégalais en proposant des orientations touchant la vie morale, sociale ou même politique. L’historien S. Mbaye, parlant de cet homme écrivait : « *sa stratégie de communication était celle d’un homme moderne qui avait une bonne maîtrise de la langue wolof et qui avait su utiliser les moyens modernes de la communication* » (cité par Dia, 2006). On peut penser aussi ici aux appels des chefs religieux appartenant à la confrérie des mourides pour la participation de leurs adeptes à des opérations de culture collective dans des domaines agricoles. Ces messages, introduits le plus souvent par un communicateur traditionnel, sont encore diffusés périodiquement sous formes de bandes annonce dans les médias audiovisuels du Sénégal. La langue de ces chefs mourides qui écrivent l’arabe à l’occasion mais parlent exclusivement wolof entre eux et à leurs disciples se caractérise, par l’absence (voulue ?) d’éléments lexicaux du français ainsi que par un registre que l’on peut qualifier de soutenu. On observe, au demeurant, de la part des adeptes de cette confrérie, un mécanisme d’identification aux chefs religieux voire un mimétisme jusque dans le comportement linguistique comme l’a remarqué, entre autres, Ngom (2004) et Ly (2007).

Dans ce passage, on peut remarquer que le discours d'Ahmed Aïdara regroupe différents registres. En interpellant son allocataire (le député Tafsir Thioye) par, « e **mais** e **député** e Tafsir e Cooy », le journaliste-animateur ne se différencie guère du locuteur du wolof urbain, dans le discours duquel les connecteurs « alors, donc, mais » sont récurrents et jouent le rôle d'éléments cohésifs (Dreyfus et Juillard, *op. cit.* : 191).

Le *maanaam euh* « c'est-dire euh » qui marque ici une hésitation est aussi le point de jonction entre le discours relâché qui caractérise le début de la prise de parole et le passage à un discours surveillé. Presque tout au long de son discours, *maanaam* marquera le passage à une sorte d'autocensure, d'opération de rectification que s'impose le journaliste. On peut voir que l'hésitation du journaliste (marquée par « c'est-à-dire euh ») est à chaque fois suivie d'un terme dont on peut dire qu'il n'est pas courant dans le POS. Exemple : *maanaam euh e yèmbbal-ug e gouvernemanj bi* ou encore *maanaam e ñetti e pàcc e*.

Cet effort dans le choix du lexique est cependant mis à rude épreuve par le format même de cette émission interactive diffusée en direct, si bien que cela entrave parfois la « cohésion lexicale »¹⁶ du discours de l'animateur. Ainsi, entre les emprunts directs que sont « ministère éducation nationale » et « université » s'insère une traduction de « section, partie, division » que l'on peut qualifier de recherchée, car si *pàcc* (dans *ñetti pàcc*) veut dire « section, partie, division », un locuteur ordinaire du wolof admettra que ses synonymes *xaaj* ou *wàll* sont d'un usage plus courant dans cette langue¹⁷.

De même, alors qu'« universités » (dans ministre chargé des universités) est rapporté par l'emprunt direct au français accompagné de la classe pour le pluriel *yi*, le journaliste traduit « enseignement élémentaire (et) secondaire » par *njàng mu suufe mi (ak) gu diggu dóome gi*. Composés de *njàng* « enseignement » et de *suufe/gu diggu dóome gi* « être en bas » / « être moyen, au milieu ». Ces traductions utilisées par le journaliste sont assez récurrentes chez les journalistes et certains locuteurs qui interviennent dans les médias voire dans tout discours en wolof qui se veut quelque peu élaboré¹⁸.

L'instabilité du registre d'A. A. (le journaliste) est perceptible jusque dans la différence de prononciation de la wolofisation de « gouvernement », utilisée à deux reprises. La première occurrence est prononcée avec une transformation de la voyelle nasale /ã/ en /aŋ/ emphatique (*guweernamaŋ*) et la seconde avec une dénasalisation, accompagnée d'un allongement (*guweernamaa*).

L'usage de la wolofisation des emprunts du français et le recours à des termes peu fréquents dans le POS sont des moyens que cet animateur met en œuvre pour rester dans « la tenue qu'il faut avoir à la radio ».

¹⁶ La « cohésion lexicale » est entendue ici dans son sens trivial (l'uniformité dans le choix du lexique) et non pas en référence au concept fondé par Halliday et Hassan (1976) et utilisé en linguistique textuelle ainsi qu'en analyse du discours.

¹⁷ Pour vérifier cette assertion, nous avons demandé à trois locuteurs wolophones (étudiants sénégalais à Rouen) appartenant tous à l'ethnie wolof de traduire « le ministère est divisé en trois parties ». Si tous les trois ont déclaré connaître *pàcc* « utilisé dans les villages » selon l'expression d'un entre eux, aucun ne l'a utilisé dans sa traduction, recourant plutôt à *xaaj* et à *wàll*. A cela on peut ajouter que *pàcc* avec le sens de « partie », figure dans le dictionnaire de Diouf (2003 : 247) mais le mot est absent de la nomenclature des dictionnaires de Fal *et al* (1990) et de celui de Cissé Mamadou (2004).

¹⁸ Si ces composés ne figurent pas dans les dictionnaires bilingues wolof/français que nous avons consultés, il existe d'importantes pages sur Internet où l'on retrouve ces mots. Le moteur de recherche *Google* fait apparaître par exemple 117 occurrences de *njàng mu suufe* sur la toile (consulté le 24.04.09). Ces traductions apparaissent non pas sur des forums de discussion en wolof mais dans des documents officiels comme le site de l'Unesco, du PNUD (Programme des Nations Unies pour le Développement) ou de la FIDH (Fédérations Internationales des Droits de l'Homme). On pourrait ajouter parmi ces traductions, celles d'« enseignement supérieur » *njàng mu kawé* (que le journaliste n'utilise pas ici, recourant à l'emprunt « université *yi* ») ou encore « enseignement technique » *njàng mu xarala mi*.

Cependant, le caractère interactif de l'émission, mais aussi la qualité de ses invités le pousse à parler comme eux. On peut remarquer par exemple qu'en utilisant la wolofisation de « journal » (*surnaal L'Observateur*), A. A. se place parmi les locuteurs non scolarisés qui constituent les « garants » de cette pratique, mais il a suffi d'un argument pour qu'il se « désolidarise » d'eux en utilisant une tournure calquée sur le français (*ci jamono joo xamne (ñing ñuw wax...*) « au moment où (l'on nous parle de...) »).

Cette traduction du connecteur temporel de la simultanéité « au moment où » qui équivaut à la locution conjonctive « pendant que » par *ci jamano joo xamne*, litt. « à une époque où » peut mal sonner à l'oreille du locuteur wolophone. C'est le terme *jamono* (dont nous pouvons affirmer qu'il ne serait pas là si le journaliste n'était pas influencé par le français) qui alourdit et rend la traduction littérale. La valeur de simultanéité la plus courante en wolof¹⁹ équivalant à la locution « pendant que », est exprimée par le marqueur temporel (*ci*) *bi +nga+ xamante +ni* (litt. quand +que+ 2 sg + narratif savoir que +être).

Ensuite, il poursuit son argumentation par un discours mixte (**crise** ak e *ñu euh ceinturer euh *il hésite**) suivi d'un flottement, d'une hésitation, avant de terminer et d'expliciter en wolof l'expression qu'il avait commencée en français (ceinturer...) *ñu e takk e biir yi ak yooyu daal maanaam...* « on e serre e la ceinture e c'est-à-dire quoi... ».

Conclusion

Dans cet article nous nous sommes intéressé à deux facettes assez représentatives du discours journalistique en wolof : le discours des informations dans les radios privées et celui des émissions interactives et des interviews. Il ressort de l'analyse des extraits qui nous ont servi de corpus pour le discours des informations que ce dernier présente une grande unité linguistique, en tout cas dans la distance qui peut le séparer de la langue quotidienne du Sénégalais lambda. Il est surtout l'œuvre de journalistes spécialistes, des « présentateurs-vedettes » qui, outre leur compétence en wolof, écrivent leur « papier » et/ou retravaillent le texte du journal en français. Nous avons remarqué qu'il existe une grande différence entre l'oral travaillé des présentateurs attitrés et le discours plus mixte de leurs collègues qui interviennent au cours des journaux pour faire des commentaires ou rapporter des événements en direct à la radio. La langue des reportages faits en direct et des commentaires s'éloigne moins du POS car il arrive que leurs auteurs reprennent la version française de leur « papier », alors que la présentation du journal, elle, est réservée aux spécialistes. Ces derniers, dans une volonté de prendre en charge le discours formel en wolof s'appuient sur diverses ressources, comme la wolofisation des emprunts au français. Mais c'est surtout dans le domaine de l'innovation et de la créativité lexicale que s'oriente l'effort des journalistes, dans le but d'éviter le discours mixte wolof-français à la radio.

Résultant d'initiatives individuelles, donc idiolectales, le discours des journalistes recourt souvent à des collocations, des dictons ou des proverbes qu'ils vont chercher dans les tréfonds du patrimoine linguistique wolof qu'ils contribuent, du même coup, à vivifier. On entend ainsi presque tous les jours à la radio des mots qui ne sont pas courants dans le POS, des expressions qui ne s'employaient pas et qui réapparaissent à travers les ondes, fruits du travail d'innovation et de créativité lexicale des journalistes en wolof. Et dans cette activité de nomination des mots de l'actualité, les champs lexicaux de la politique, du social, des sports et de l'administration sont particulièrement féconds.

En revanche, si dans la présentation des bulletins d'information, les journalistes, par un volontarisme affiché, arrivent à s'éloigner du discours ordinaire, l'analyse des émissions interactives et des interviews a montré que leur vigilance métalinguistique pouvait être mise

¹⁹ Cf. sur ce point Perrin (2005).

en défaut dans ces situations où, selon le déroulement et la qualité de l'invité, le journaliste-animateur peut être amené à faire valoir plusieurs registres allant du plus soutenu au discours mixte wolof-français. C'est au cours de ces émissions que le discours journalistique peut être véritablement mis à rude épreuve par le POS tant il est mixé dans ces situations.

Même si, globalement, la langue de ces émissions reste proche de celle des locuteurs ordinaires, on note aussi de la part des personnes qui interviennent à la radio (syndicalistes, acteurs politiques et sociaux) un souci d'authenticité et de « pureté » dans le discours. Visant à atteindre l'efficacité de leur communication, certains de ces locuteurs convoquent dans leurs discours l'arrière fond culturel sénégalais en usant de formules à connotations éthico-religieuses, entre autres stratégies qui relèvent de la théorie de l'adaptation de la parole ou *communication accommodation theory* (CAT), élaborée par Giles et al. (1979, 2010).

Nous avons pu mesurer la diversité et la variation du wolof diffusé sur les radios et donc employé par les Sénégalais par le biais de ce média qui constitue un réel espace de liberté dans lequel, en définitive, aucune production n'est sanctionnée.

Bibliographie

- CALVET L.-J., 2004, « Approche (socio) linguistique de l'œuvre de Noam Chomsky » dans P. Blanchet, D. de Robillard (dirs.) « Langues, contacts, complexité : perspectives théoriques en sociolinguistique », *Cahiers de sociolinguistique* n°8, Presses Universitaires de Rennes, pp. 3-71, en ligne sur <http://www.prefics.org/credilif/CdS8-2003.pdf> (consulté le 05.07.2011).
- CHOMSKY N., 1971, *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil.
- CISSÉ Mamadou, 2004, *Dictionnaire français-wolof*, Paris, Langues et mondes.
- CISSÉ Momar, 2010, *Parole chantée et communication sociale chez les Wolof du Sénégal*, Paris, L'Harmattan.
- COLLIN R., 1981, *La Communication sociale et la participation populaire au développement : entre tradition et modernité*, Paris, UNESCO.
- CRUSE D. A., 1986, *Lexical semantics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DAFF M., 1998, « L'aménagement linguistique et didactique de la coexistence du français et des langues nationales au Sénégal », *DiversCité Langues*, vol. 3, 14 p., en ligne sur <http://www.uquebec.ca/diverscite> (accès le 10.05.2011).
- DIA O., 2006, « Les qualités communicationnelles de Abdoul Aziz Sy magnifiées », dans dépêche de l'A.P.S en ligne sur <http://www.aps.sn/spip.php?article25904> (accès le 10.05.2011).
- DIOUF J.-L., 1996, « Quelle langue parlent-ils à Dakar ? », dans GOUANI E., THIAM N., *Des langues et des villes*, Paris, ACCT- Didier Érudition, pp. 227-236.
- DIOUF J.-L., 2003, *Dictionnaire wolof-français et français-wolof*, Paris, Karthala.
- DREYFUS M., JUILLARD C., 2005, *Le plurilinguisme au Sénégal : Langues et identités en devenir*, Paris, Karthala.
- FAL A. et al., 1990, *Dictionnaire-français, suivi d'un Index français-wolof*, Paris, Karthala.
- GILES H., SMITH P., 1979, "Accodation theory: Optimal levels of convergence" in GILES H., CLAIR R. S. (eds.), *Language and social psychology*, Oxford, Blackwell, pp. 45-65.
- GILES H., COUPLAND J., COUPLAND N., 2010, (eds.) *Development in applied sociolinguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HALLIDAY M. A., HASSAN R., 1976, *Cohesion in English*, London, Longman.
- KÉBÉ A. B., 2011, *Le rôle des radios privées dans les dynamiques des langues en Afrique francophone (Sénégal) : interaction entre situation sociolinguistique et processus de*

- création lexicale*, thèse de doctorat en Sciences du langage soutenue à l'Université de Rouen.
- LABOV W., 1978, *Le parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris, Éditions de Minuit.
- LAKOFF G., JOHNSON M., 1985, *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Les Éditions de minuit.
- LENOBLE-BART A., TUDESQ A.-J., 2008, *Connaître les médias d'Afrique subsaharienne : problématiques, sources et ressources*, Paris, Karthala.
- LY M. A., 2007, « Communication orale traditionnelle et modernité communicationnelle : l'exemple du *jottali* », *Traverses* n°9, *Plurilinguismes et subjectivités*, pp. 289-300.
- MAYER C., KESSELER S., DIAGNE A. (dirs.), 2011 (à paraître), *Communication sociale et société wolof*, Paris, L'Harmattan.
- MBENGUE A., 2007, « Sondage paysage radiophonique sénégalais : *Walf, Dunyaa* et *Sud FM* trustent l'auditoire », dans *Wal Fadjri*, édition du 16/11/2007.
- MYERS-SCOTTON C., 1983, "The negotiation of identities in conversation: a theory of markedness and code choice", *International Journal of Sociology of Language*, pp. 115-136.
- NDAO P. A., 1996, *Contact de langues au Sénégal. Etude du code switching wolof/français en milieu urbain : approches linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques*, thèse de doctorat d'État, soutenue publiquement, Université C. A. Diop, Dakar.
- NDAO P. A., KÉBÉ A. B., 2010, « Langues et médias au Sénégal : une expérience de normalisation langagière par les journalistes des radios privées. Enjeux et limites », dans P.A. Ndao, A. B. Kébé (dirs.), *Nouveaux médias et dynamiques des langues dans l'espace francophone*, *Glottopol* n°14, en ligne sur <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/>, pp. 17-36, (accès le 10.05.2011).
- NGOM F., 2004, *Linguistic Resistance in the Murid Speech Community in Senegal*, *Multilingual Matters*, v. 23 n°3 pp. 214-226.
- PERRIN L., 2005, *Des représentations du temps en wolof*, thèse de doctorat en Sciences du langage soutenue à l'Université Paris VII, Denis Diderot.
- SWIGART L., 1996, « Wolof, langue ou ethnie : le développement d'une identité nationale », dans GOUANI E., THIAM N., *Des langues et des villes*, Paris, ACCT- Didier Érudition, pp. 545-551.
- TAYLOR J., 1995, « Code switching in Dakar », *La Linguistique* vol. 31, n°2, pp. 63-78.
- THIAM N., 1994, « La variation sociolinguistique du code mixte wolof-français à Dakar : une première approche », *Langage et société*, n°68, pp. 11-34.
- THIAM N., 1996, « Nouveaux modèles de parlers et processus identitaires en milieu urbain : le cas de Dakar », dans GOUANI E., THIAM N., *Des langues et des villes*, Paris, ACCT- Didier Érudition, pp. 495-512.
- THIAM N., 1998, « Catégorisations de locuteurs et représentations sur le mélange wolof-français à Dakar », dans C. Canut (éd.), *Imaginaires linguistiques en Afrique*, Paris, L'Harmattan, pp. 91-105.
- WALD P., 1994, « L'appropriation du français en Afrique noire, une dynamique discursive », *Langue française*, n°104, pp. 115-124.
- WALD P., 1997, « Choix de code », dans M.L. Moreau, 1997, *Sociolinguistique : les concepts de base*, Sprimont, Mardaga, pp. 71-76.

ESQUISSE POUR UNE DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE DIDACTIQUE CONVERGENTE DANS L'ENSEIGNEMENT BILINGUE EN FRANCOPHONIE AFRICAINE : CAS DU PARTENARIAT DIDACTIQUE FRANÇAIS/WOLOF AU SENEGAL

Moussa Daff

Université Cheikh Anta DIOP, Dakar-Fann

La situation géopolitique de la francophonie sénégalaise n'est entachée d'aucune incertitude. Le français est la langue de l'Etat sénégalais et les populations sénégalaises, par le biais de l'école et par une production et une exposition langagière suffisantes (médias d'Etat, publications institutionnelles et didactiques), se sont appropriées le français comme langue de communication, signant ainsi l'acte de co-propriété et de partenariat entre le français et les langues nationales parmi lesquelles le wolof, de par sa dynamique sociale, est l'un des premiers véhiculaires à côté du français. C'est cette situation de plurilinguisme où le français occupe une position institutionnellement privilégiée qui a fait dire à Abdou Diouf, président de la République du Sénégal, dans son allocution lors du Sommet francophone de Cotonou en 1995 :

En Afrique, la langue française doit inscrire son maintien et son dynamisme dans le contexte linguistique, culturel, éducatif, médiatique et géopolitique africain. Elle cohabite avec nos langues dont on dit qu'elles sont ses partenaires. Mettons donc en œuvre ce partenariat.

C'est là une reconnaissance officielle de l'évidence de l'inscription du français dans le multilinguisme et qui ouvre alors la possibilité d'examiner non seulement la politique linguistique mais aussi et surtout dans ce texte les politiques éducatives appliquées ou à suggérer au Sénégal et en Afrique. Cela confirme aussi l'appréciation générale de Poth (1997), parlant de la conséquence du contact des langues dans le but d'un aménagement didactique qui tienne compte des situations de plurilinguisme de fait, où le français est langue partenaire parce que locataire privilégié et officiellement confortablement installé dans tous les territoires d'Afrique francophone depuis bientôt plus de cinquante ans.

L'apprentissage d'une langue étrangère subit inévitablement l'influence des habitudes liées à la langue maternelle, que celle-ci soit ou ne soit pas enseignée à l'école. On a beaucoup insisté sur les phénomènes d'interférence qui se produisent d'une langue à l'autre mais il ne faut pas oublier que les habitudes liées à la langue maternelle peuvent se révéler bénéfiques lorsque – par le jeu des parallélismes – elles rendent plus facile l'acquisition de la langue seconde. Le maître peut alors s'appuyer sur les similitudes

entre les deux systèmes et exploiter ainsi les phénomènes de transfert d'une langue à l'autre, même s'il lui faut veiller par ailleurs à réduire les interférences. Il est donc tout à fait possible – en lecture par exemple – de partir des lettres et des assemblages de lettres déjà connus par l'enfant pour faciliter et accélérer la maîtrise du déchiffrement dans une autre langue d'enseignement, à condition, bien sûr, que celle-ci utilise le même code graphique.

L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle

Préalables méthodologiques

Nous proposons sur la base de l'affirmation de Poth de donner des illustrations de ce qui pourrait être en Afrique noire francophone une démarche comparative à visée didactique, base d'une didactique convergente. Nous n'aborderons pas le transfert facile de graphèmes identiques entre le français et les langues africaines qui ont opté pour une graphisation avec des lettres en caractères latin. Ce transfert de lecture de sons et ou de syllabes identiques est une évidence qui ne doit pas échapper à tout méthodologue opérant en contexte plurilingue et tenant compte des acquisitions/ apprentissages en langue première de scolarisation ou d'alphabétisation. Nous insisterons plus sur les possibilités d'obtenir des parallélismes de règles didactiques pour mieux organiser les mécanismes cognitifs de transfert didactique grâce à une démarche de type intégratif. Cela conduit à interroger d'abord le fonctionnement intrasystémique de chaque langue (démarche parallèle initiée par la linguistique appliquée des années 70) et en un second temps, forcément complémentaire au premier, à rechercher une formulation de règles grammaticales intégratives dans l'approche intersystémique (démarche de convergence des didactiques que nous proposons).

Justificatifs sociolinguistiques et psycholinguistiques de la démarche

Préfaçant l'ouvrage de Halaoui, *Langues et systèmes éducatifs dans les Etats francophones d'Afrique subsaharienne, un état des lieux*, Dehaybe, alors administrateur général de l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie écrivait ceci (2005 : 4-5) :

Ces crises [de l'école africaine] nous interrogent sur le dysfonctionnement des systèmes éducatifs, en particulier, sur la « discontinuité sociolinguistique » entre l'environnement familial de l'enfant et le milieu scolaire. Quand on sait que l'acquisition du langage et l'apprentissage des langues premières, secondes ou étrangères sont essentiels à la maîtrise des disciplines non linguistiques, est-on certain qu'une pédagogie consistant à faire de la seule langue française la langue d'alphabétisation est bien adaptée à la réalité culturelle et linguistique des apprenants ?

Voilà une interrogation qui met sur la table la délicate tension entre langues d'enseignement et le dilemme dans lequel s'installent les décideurs politiques en matière d'aménagement linguistique et didactique dans les pays de l'Afrique subsaharienne.

La première difficulté et source de toutes les tensions sociétales est liée à la relation presque consubstantielle entre langue, culture et société. La langue est un élément fondamental dans la constitution d'une communauté humaine. Elle est pour chaque membre de cette communauté un outil qui lui permet de :

... se relier au monde du vivant et des morts, de communiquer avec les autres, de vivre avec eux, de s'intégrer ou de s'opposer à eux, de s'informer, de s'instruire, d'exprimer ses sentiments, ses craintes, ses souhaits, d'appréhender le monde extérieur, d'en chercher et d'en découvrir le sens, de tenter d'y jouer un rôle citoyen... Finalement la

langue est la clé du développement de toutes nos fonctions psychiques et la matrice où s'élaborent toutes nos pratiques sociales. (Renard, 2006 : 19)

Nous voyons, par cette définition suffisamment couvrante de la notion de langue qu'il est difficile de toucher à un pan de celle-ci sans que des réticences ne se fassent jour tant la dialectique entre langue et culture est difficile à dissocier. Aménager une langue, c'est forcément inviter les utilisateurs à se réadapter par rapport à un passé fait de confiance et de certitudes, c'est aussi proposer une nouvelle réappropriation consciente de leur langue natale institutionnellement codifiée et contrôlée à partir de nouveaux paradigmes. Or, une modification de comportement linguistico-culturel ne peut se faire sans tension intérieure et souvent sans conflit ouvert. Passer d'une société de l'oral à une société de l'écrit est non seulement une invitation à apprendre à utiliser un nouveau code mais aussi et surtout une sollicitation forte à assumer les modifications des valeurs de comportement qu'implique cette nouvelle façon de gérer la société. L'écrit signé, pour prendre un exemple, engagera plus l'individu que la parole donnée. Les conventions sociales vont s'auto-réguler par le biais du support moderne de circulation de la langue.

Tensions psychosociales entre locuteurs monolingues dominants et locuteurs plurilingues

Dès lors, on comprend bien que l'alphabétisation en langues de souche nationale et en langue superposée comme le français pour l'Afrique francophone devienne un enjeu politique de grande importance pour les sociétés dont le taux d'urbanisation ne cesse aujourd'hui de grimper. L'urbanisation en Afrique francophone « aspire » du pluriel rural pour générer du singulier. Cet enjeu réveille toutes les tensions entre les communautés linguistiques quand il faut choisir une ou des langues d'alphabétisation et surtout quand il faut choisir une langue d'unification nationale. Sur cette dernière question les Etats Généraux de l'Education et de la Formation tenus à Dakar en 1981 illustrent parfaitement ces tensions ethnico-linguistico-communautaires et renforce l'idée que, pour l'Africain, l'avantage linguistique se trouve du côté de ceux qui parlent plusieurs langues et non d'une communauté linguistique même majoritaire. Le plurilinguisme individuel est considéré comme une valeur ajoutée alors que celui conditionné par un appareil d'Etat à l'échelle communautaire est perçu comme une invitation à renoncer à sa langue-culture. C'est l'une des raisons qui ont fait que le wolof, pourtant langue véhiculaire et de large communication dans tous les milieux urbains d'alors a été récusée comme langue cimentant la communauté sénégalaise. Dès lors, il s'avère difficile de demander à une communauté multilingue et de surcroît multi-ethnique de trouver elle-même et par le dialogue un consensus sur un véhiculaire commun, c'est-à-dire d'accepter de valoriser le commun linguistique, le plus grand dénominateur commun linguistique, sans nier ou négliger le particulier, bref d'accepter de penser le singulier dans le pluriel. Cette absence de consensus a souvent pour conséquence la dispersion des ressources sur toutes les langues nationales sans qu'aucune langue ne soit totalement prise en charge pour la recherche et pour un aménagement complet.

De la codification à l'aménagement didactique bilingue

La transcription-graphisation des langues semblait être un objectif que toutes les langues doivent atteindre pour qu'on s'attaque ensuite à l'aménagement didactique après plusieurs années de pratique d'alphabétisation. Cela sous-entendrait que la graphisation sauve les langues de la mort et que l'alphabétisation fonctionnelle ou non peut servir de tremplin incontournable à un outil linguistique d'apprentissage des savoirs savants modernes. L'école est en effet la seule institution habilitée à enseigner et à délivrer les certifications

correspondantes. Une fois résolue, même provisoirement, la tension sur le choix des langues d'alphabétisation, se pose la question de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel. C'est alors qu'apparaissent deux équations fondamentales à résoudre politiquement, même si des arguments didactiques pertinents existent pour chaque choix : enseigner d'abord en langues nationales puis progressivement en français ou alors les deux en même temps. Le choix politique d'une école africaine de base bilingue et les méthodologies d'accompagnement interpellent ainsi les décideurs politiques et didactiques. L'enseignement bilingue dans un milieu plurilingue est le contexte sociolinguistique et didactique dans lequel doit s'inscrire la réflexion des chercheurs en didactique dans le contexte africain. Il s'agit précisément d'enseigner en même temps une langue d'alphabétisation et une langue officielle avec tout le poids de sa tradition grammaticale et pédagogique. Voyons les expériences déjà tentées et à partir de celles-ci quel partenariat didactique novateur nous pouvons envisager.

Actuellement, après les méthodes contrastives, la méthodologie convergente pratiquée principalement au Mali présente certes des progrès mais n'est encore pas complètement sortie de la logique de complémentarité/ subordination comme on peut le constater dans la conclusion que propose Wambach (2001) :

L'acquisition des comportements nécessaires à l'apprentissage de la communication, à la construction du discours, à l'appropriation de l'écrit, à l'ouverture vers les mathématiques et vers les sciences se fait en langue maternelle. Ensuite, la seconde langue s'apprend plus facilement et plus rapidement grâce aux aptitudes acquises antérieurement. Progressivement, la structure cognitive de l'élève s'élargit, la connaissance du monde s'acquiert tantôt dans une langue, tantôt dans l'autre, chacune des langues apprises jouant un rôle important dans la formation des apprenants.

C'est en effet à partir des langues qu'un élève élabore, structure et enrichit sa pensée, construit sa vision du monde, participe à la résolution des problèmes, affirme ses démarches pour la compréhension des mathématiques, des sciences...

En résumé, les bases psycholinguistiques et psychopédagogiques de la pédagogie convergente (PC) sont les suivantes :

- *la conception structuro-globale*
- *la philosophie cognitiviste*
- *le constructivisme*
- *une pédagogie axée sur l'apprenant.*

Pour sortir de ce schéma répétitif de complémentarité et de subordination, avec toutes ses améliorations pédagogiques et techniques parfois sophistiquées, l'une des solutions passe inévitablement par l'achèvement de la description complète des grands véhiculaires interrégionaux ou transnationaux et nationaux pour en faire des véhiculaires scientifiques et par le fait d'envisager une politique concertée d'éducation bilingue. Cette option suppose une didactique intégrée des langues et une meilleure implication des universités africaines dans la recherche didactique et particulièrement en didactique comparée pour mieux intégrer dans une dynamique évolutive les acquis du passé et surtout d'autres expériences. Et c'est ce qui va réduire les risques d'un transfert de méthodologies attrayantes non adaptées à la situation multilinguistique et multiculturelle qui caractérise particulièrement l'Afrique.

Pour réaliser ce projet d'un nouveau type de partenariat, il convient de constituer une équipe interafricaine pluridisciplinaire comprenant des linguistes, des psychologues, des pédagogues, des didacticiens, des sociologues, des statisticiens, des économistes, etc., se chargeant de mener une réflexion non plus « en tiroirs séparés », comme cela se faisait le plus souvent, mais de manière transversale, permettant ainsi une approche comparative et non plus

seulement parallèle. Cette équipe pourra inscrire son action dans une visée plus didactique que linguistique afin de mieux cerner les domaines de convergence didactique entre langues partenaires dans le système de formation ciblé. Elle tirera partie des avancées et des limites de la linguistique appliquée des années 70 qui se contentait de délimiter des zones de transfert positif (structures grammaticales identiques) et de transfert négatif (structures grammaticales différentes et contagieuses) sans tenir suffisamment compte de la complexité intrasystémique de chaque langue et du degré de proximité, soit linguistique soit de cohabitation, capable de réduire la distance interlinguistique entre des langues de statut et de fonction différents présentes dans le même espace didactique. De plus, le concordisme grammatical permettait, au plus, de calquer la grammaire de la première langue de l'apprenant sur la grammaire de la langue en cours d'apprentissage. C'est une activité pédagogique permettant de faciliter le travail de l'enseignant. Mais c'est connu, ce qui est simple pour l'enseignant ne l'est pas toujours pour l'apprenant, et inversement.

En revanche, la recherche de règles grammaticales de conversion didactique devrait interroger d'abord l'intrasystémique de chaque langue afin de définir des modalités didactiques de transfert cognitif. L'approche contrastive doit s'enrichir d'une démarche comparative intersystémique dont la mise en application aura pour ambition de mieux développer les capacités méta-réflexives de l'apprenant bilingue car c'est à l'apprenant et à l'apprenant seul qu'il revient d'opérer ce transfert cognitif de règles de micro-grammaire intersystémique. C'est un travail de didactique qui interroge profondément le savoir grammatical plurilingue à enseigner.

Nous pensons qu'en tirant profit des descriptions linguistiques et des analyses sociolinguistiques et en nous plaçant dans une visée didactique nous pourrions définir des règles de grammaire d'apprentissage plus appropriées au sujet apprenant plurilingue. Pour cela, il nous faut sortir de l'idéologie d'une grammaire monolingue à transposer dans l'apprentissage d'une autre langue. La linguistique structurale nous offre un cadre d'analyse linguistique opérationnel dans la démarche comparative quel que soit le statut et les fonctions des langues à comparer. Les courants de linguistique structurale, malgré leur diversité, ont en commun d'envisager les productions linguistiques comme composées d'unités hiérarchisées (phonèmes, morphèmes, syntagmes etc.) et ordonnées selon des contraintes séquentielles. Les unités sont définies à la fois par leurs propriétés différentielles et par leurs propriétés combinatoires. Qu'il s'agisse d'une langue inconnue ou d'une langue connue, la méthode d'analyse est la même : identifier les unités dotées de fonctionnalité pour les sujets parlant et manipuler ces unités de façon à révéler leurs caractéristiques structurelles et combinatoires. C'est la démarche d'analyse que nous adopterons pour chaque langue dans la description de sa grammaire monolingue et ensuite nous chercherons à construire des règles de grammaire interlinguistique à visée didactique dans un contexte de plurilinguisme.

Illustration de la démarche par la description monolingue à visée de didactique intégrée du wolof

Pour illustrer nos suggestions didactiques, nous prendrons appui sur l'enseignement réciproque du wolof et du français.

Concernant les langues africaines en général et plus particulièrement le wolof, les catégories grammaticales explicites en français ne sont pas directement transposables. La catégorie grammaticale « verbe » identifiable sous forme de lexique-morphème libre n'est pas évidente en wolof. Ainsi la définition morphologique du verbe en français : *Radical + désinences (marque de la personne, du temps et du mode)* ne s'applique pas totalement au wolof car la forme sémantiquement identifiée dans la traduction en français comme verbe ne

varie pas. En revanche, l'analyse de la distribution de la forme correspondante en wolof permet de définir un contexte morphosyntaxique d'apparition d'une forme verbale. Prenons par exemples les mots du wolof *wax* ou *rafet* : mais leur appartenance à une classe grammaticale déterminée dépend de leur contexte d'emploi et nullement de leur catégorisation intrinsèque. Leur catégorisation grammaticale ne peut qu'être contextuelle et conditionnée par un environnement syntagmatique. Soit le corpus simple et réduit suivant :

<i>Xaale</i>	<i>bi</i>	<i>dafa</i>	<i>rafet</i>
Enfant	le	(forme verbalisant complexe)	joli/beau
L'enfant est beau/joli			

<i>Jigeen</i>	<i>ji</i>	<i>dafa</i>	<i>rafet</i>
Fille	la	(forme verbalisant)	joli/beau
La fille est jolie/ belle			

<i>Jigeen</i>	<i>ji</i>	<i>dafa</i>	<i>wax</i>
Fille	la	(forme verbalisant)	parle/parole
la fille a parlé			

<i>Garaab</i>	<i>gi</i>	<i>daanu</i>	<i>na</i>
Arbre	le	tomber (forme verbalisant)	
L'arbre tombe			

Des manipulations simples montrent que les formes « rafet, wax, daanu », pour se limiter au corpus restreint et illustratif de nos propos, prises isolément n'ont pas de catégories grammaticales préétablies en langue comme on peut l'affirmer pour les formes comme « jigeen, gaarab, xale » qui sont des nominaux en langue. Pour que ces formes soient interprétées comme « verbe » en wolof la présence du filtre verbal est indispensable. Ce filtre pour aller vite prend les formes suivantes :

- *Dafa* : forme complexe et développée du dispositif verbal en wolof. Devant n'importe quel lexique wolof, il transforme de fait ce lexique en verbe dans la traduction française.
- *Dafa* +X : si la forme est acceptable en wolof, X devient dans la traduction en français un verbe. *Dafa* peut, selon nous, légitimement être considéré comme le morphème verbe par excellence en wolof. Le reste étant du lexique flottant en attente d'actualisation catégorielle.

A cette forme verbalisant générale et peut-être générique « dafa », nous trouvons plusieurs allomorphes sous des formes réduites comme : *da* (da wax), *a* (*a* wax, waxa/waxna), *da* (da wax), *di* (*di* (na) wax, *di* wax rek), (*di* na wax di), *na* après la forme (*waxna*, *defna*, *daanuna*) ou par combinaison *dadi* + X, (*dadi* moo xew, *dadi* (lu) xew (rek)) qui donne dans la traduction un dispositif d'extraction de forme c'est... qui/que. La même forme « a » est souvent agglutinée aux formes pronominales de personne de la conjugaison wolof (*maa*, *yaa*, *naa*) et au pronom interrogatif *kaan* comme dans *kaan* moo wax/ *kaana* wax. A cela, on peut ajouter les marqueurs de négation/ interdiction verbale comme *do/du* (*do* wax), le suffixe verbalisant à valeur négative *-ul* comme dans *waxul*, *rafetul*, *mënul*, le suffixe à valeur d'ordre impérative *-al* ou *-ul* devant un lexique terminé par « u » (*wax* > *waxal*, *soolu* > *soolul* mais *sool* > *soolal*) et en position gauche, la forme négative se réalise par *bul* (*bul* wax vs *daal/deel* wax). Ce morphème « u » devient allomorphe du morphème « a » dans les pronoms interrogatifs (*kuu* wax). On peut aussi trouver la suffixation par « e » concomitant à la préfixation par *dafa* dans certaines formes nominales qu'on transforme en forme verbale : *gaarab*, *gaarabe* / *dafa* *gaarabe*, *jigeen* donne *dafa* *jigeene*

En résumé, on peut envisager la structure verbale en wolof sous ces schémas syntagmatiques :

– pour les positions à gauche du verbe

Dafa	+	X
Da	+	X
	+	X
Do	+	X

– pour les positions à droite du verbe

X	+	na
X	+	a/e
X	+	ul

Dans la micro-grammaire du verbe en wolof, nous pouvons constater que le lexique qui porte le sens de la phrase verbale en français ne varie pas et que la variation est portée par une forme non forcément agglutinée au nom-verbe sauf pour la suffixation par le « a », ce qui peut amener à envisager que la finale par « a » marque l'état zéro de la tension verbale en le présentant comme un verbo-nominal potentiel. Cela peut aussi expliquer pourquoi ce morphème verbalisant « a » est important pour obtenir des formes de répétition de l'action verbale en wolof : wax (prendre parole, parler), waxaat, waxaati (reparler), (waxatina/waxatna) et waxa (parler). Ces constats plaident en faveur de l'existence d'un dispositif verbalisant en wolof au détriment de l'existence d'un lexique verbal identifiable hors discours.

La règle morphologique devrait donc, dans une didactique comparative à visée convergente, mettre l'accent sur les désinences verbales, marques communes des deux langues, et non plus sur des listes de lexiques verbaux avec forme d'infinitif transparente en français et non encore bien cernée en wolof. Les formes grammaticales *stricto sensu* prédomineront sur les contenus sémantiques de lexique. La grammaire du verbe wolof mettrait l'accent sur la forme *dafa* et ses dérivées et les formes verbalisant des pronoms. Cette dernière catégorie est commune au français où le pronom est prioritairement lié au verbe sur le plan morphosyntaxique comme le postulent les analyses de l'approche pronominale conduite par l'équipe du GARS sous la direction de Blanche-Benvéniste. Cette approche appliquée au wolof légitimerait grammaticalement le doublement de la voyelle-morphème « a » dans la première et deuxième personne du singulier des pronoms de conjugaison en wolof : *maa wax*, *yaa wax*.

Le même phénomène et la même démarche de didactique des convergences peuvent être observés sur la grammaire du groupe nominal des deux langues. En français, la syntagmatique du syntagme nominal est la suivante : *Déterminant + nom + adjectif ou autre expansion du nom (complément déterminatif ou proposition subordonnée relative)*.

Dans cette suite syntagmatique, le nom donne ses marques morphologiques au déterminant et à l'adjectif qualificatif. Les trois éléments morphologiques sont susceptibles de variations (nom, déterminant et adjectif) d'où la possibilité de redondance de la marque de genre et de nombre sur chacun des éléments. Rapporté au wolof, nous pouvons constater que le morphème nominal ne varie pas et se comporte exactement comme la forme lexicale contextualisée morphosyntaxiquement du verbe. En revanche, l'indicateur de classe équivalent au déterminant varie et se place après le nom, à la droite du nom comme en créole martiniquais par exemple :

<i>Bato</i>	<i>a</i>	<i>koulé</i>	<i>dan</i>	<i>lanmè</i>	<i>-a.</i>
Bateau	le	a coulé	dans	mer	la

Le bateau a coulé dans la mer.

De là, nous pouvons noter deux différences fondamentales entre la grammaire du wolof/créole et celle du français. La linguistique appliquée des années 70 conclurait facilement à une zone d'interférence source de transfert négatif. Dans la perspective d'une didactique comparée à visée intégrative, nous nous efforcerons de trouver une règle de grammaire didactique qui permettrait de rapprocher la grammaire des deux langues. Ainsi, en changeant légèrement la règle en langue qui veut que le nom donne ses marques aux éléments qu'il construit, nous pourrions partir des éléments identiques sur l'axe syntagmatique qui portent tous les mêmes marques morphologiques transférables dans l'une ou l'autre langue. Celui qui apprend d'abord le wolof intériorisera que l'indice de classe permet de déterminer le nom et de faire une différence entre un nom et toute autre catégorie grammaticale identifiable, que ce soit un adjectif verbal (buubu *bu weex d'où la règle syntagmatique simple de formation de l'adjectif: lexique+indice de classe+ u + lexique-adjectif qualificatif*) ou un verbe (buubu *du weex*). Celui qui apprend d'abord le français focalisera son apprentissage de la morphologie nominale sur le nom.

Une règle générique de convergence didactique entre les deux langues partenaires dans le champ éducatif serait du type : *l'article vs indicateur de classe porte les marques morphologiques dans le groupe nominal* et pour *l'adjectif qualificatif wolof* la présence du morphème de conversion adjectif *u* est obligatoire après l'indice de classe. Ce morphème combiné à une forme verbalisante autorise une interprétation en proposition subordonnée relative.

L'indice de la nominalisation ou de l'adjectivation et celui de la variation commune dans les deux langues sera la classe des déterminants ou des indicateurs de classe accompagnés ou non du morphème *u* en wolof.

Cette nouvelle formulation ou reformulation de la règle en français ne détruit pas du tout la cohérence du système morphologique et ne nuit non plus à l'application correcte de la règle des accords morphologiques. Bien au contraire, didactiquement, elle peut donner la conscience méta-réflexive de l'existence d'accord dans les deux langues et d'attirer l'attention sur les éléments qui ne portent pas ou appellent un accord grammatical.

Jigeen	<i>ji /bi</i>	rafet	na	
Fille	la	jolie	forme verbalisant (équivalent français « est »)	

Jigeen	<i>ji/bi</i>	rafet	wax	na
Fille	la	jolie parole	forme verbalisant (équivalent français « a parlé »)	

Xaale	<i>bi</i>
Enfant	le

Xaale	<i>yi</i>
Enfants	les

Faas	<i>wi/bi</i>
Cheval	le

Waas	<i>wi/bi</i>
Carpe	la

Nous pouvons noter que le pluriel nominal wolof est toujours « yi » alors que le singulier change même si le wolof contemporain a tendance à simplifier la détermination nominale singulier sous la forme de « bi », réduisant ainsi la catégorisation nominale en « bi » au singulier et « yi » au pluriel. Ce qui didactiquement facilite l'apprentissage du wolof de communication conviviale, en l'absence de toute pression normative puriste et idéologique.

Cette syntaxe nominale du wolof est plus proche de la syntaxe du créole comme le prouve de nombreux exemples de créoles que nous avons recueillis. Peut-être cela pourrait expliquer beaucoup de choses dans la formation de certains créoles sinon on sera tout à fait fondé, au moins, de penser que la convergence de la syntagmatique nominale entre le créole et le wolof facilite un transfert positif de systèmes sans besoin de recherche de règle de conversion didactique.

Pour conclure

En somme, nous pensons que le traitement didactique du savoir savant en linguistique descriptive peut ouvrir de nouvelles pistes de réflexions méthodologiques sur la didactique des langues en milieu plurilingue. Une sociodidactique descriptivo-comparative permettra de poser les jalons d'une démarche qui allie l'analyse inter-linguistique et l'analyse intra-linguistique sans s'interdire de toucher aux formulations des règles de grammaire prescriptive ou descriptive. La règle grammaticale doit être un point de méthodologie de réglage didactique d'une règle permettant de passer d'une langue à l'autre en opérant un transfert de représentation grammaticale plus facile. Il s'agit, en définitive, d'arriver à trouver et à formuler une règle de grammaire bilingue et non plus une règle de grammaire monolingue comme cela se fait dans une démarche d'enseignement bilingue de complémentarité/subordination. C'est là le point faible de la pédagogie convergente appliquée au Mali. Plusieurs observateurs, évaluateurs et analystes de la pédagogie convergente version malienne constatent, avec regret, que l'apprentissage de la grammaire dans les classes de pédagogie convergente laisse à désirer.

D'abord Fomba et *alii* (2003) font remarquer que si les enfants formés par cette méthode sont capables par eux-mêmes d'aller chercher les connaissances qui leur sont indispensables pour devenir des agents actifs de développement, il n'en demeure pas moins que leur difficulté réside dans la grammaire normative. Selon les auteurs cela ne s'explique pas par le fait que la grammaire ne fait pas l'objet d'un enseignement systématique en pédagogie convergente. Et Traoré (2001 : 26) citant un rapport d'une mission d'évaluation de la pédagogie convergente effectuée en 1994 situe les difficultés de cette méthode dans l'apprentissage de la grammaire en écrivant : « S'agissant de la grammaire, il faut que l'équipe de pilotage, en accord avec l'équipe de Ségou, voient ensemble dans les principes même de la PC telle qu'elle est enseignée au Mali, comment intégrer, peut-être à partir de la 5^{ème} année (...) quelques éléments minimum de systématisation en grammaire ».

C'est pour aider à la recherche de solutions de remédiation que nous pensons, par ces modestes réflexions préliminaires, apporter une contribution novatrice au problème de la transposition didactique du savoir grammatical, base de l'enseignement formel des langues. L'analyse structurale des constituants pourrait être ainsi revisitée à l'aune d'une démarche comparative inter systémique à visée intégrative dans le processus d'apprentissage. Mais nous gardons à l'esprit que changer les représentations grammaticales normalisées de longue date de pédagogues chevronnés est aussi une source de tensions comme le choix d'une langue en contexte multilingue, tension qui ne peut se résorber que dans le temps et avec l'efficacité didactique comme seul avocat.

Bibliographie

- BAVOUX C., 2004, « La codification graphique du créole réunionnais : réalisations, obstacles, perspectives », dans *Penser la francophonie, concept, actions, outils linguistiques*, Actualités Scientifiques, AUF, Editions des Archives Contemporaines, Paris, pp. 224-252.
- CHAUDENSON R., 1998, *Proposition pour une grille d'analyse des situations de l'espace francophone*, Paris, Aix-en-Provence, ACCT et Institut d'Etudes Créoles et Francophones de l'Université de Provence.
- CHAUDENSON R., 2004, « De Ouagadougou (1988) à Ouagadougou (2004) en passant par Libreville (2003) », dans *Penser la francophonie, concept, actions, outils linguistiques*, Paris, Actualités Scientifiques, AUF, Editions des Archives Contemporaines, pp. 211-221.
- CIDI CISSE B., 1992, « Présentation de l'expérimentation de la pédagogie convergente à Ségou », dans *L'enseignement du français langue seconde en milieu multilingue*, Mons, ACCT-CIAVER.
- DAFF M., 2004, « Stratégies et aménagement didactiques des langues partenaires pour un développement durable en Afrique », dans *Penser la francophonie, concept, actions, outils linguistiques*, Paris, Actualités Scientifiques, AUF, Editions des Archives Contemporaines, pp. 31-43.
- DEHAYBE R., 2005, « Préface », dans N. Halaoui, *Langues et systèmes éducatifs dans les Etats francophones d'Afrique subsaharienne, un état des lieux*, A.I.F., Paris, Editions Autrement.
- DIOUF J.-L., YAGUELLO M., 1991, *J'apprends le Wolof*, Paris, Karthala.
- DUMONT P., 1990, *Le français langue africaine*, Paris, L'Harmattan.
- DUMONT P., MAURER, B., 1995, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, Paris, Edicef-Aupelf.
- FALL A., SANTOS R., DONEUX J., 1990, *Dictionnaire wolof-français*, suivi d'un index français-wolof, Paris, Karthala.
- FOMBA O.-C. (dir.), 2003, *La pédagogie convergente comme facteur d'amélioration de la qualité de l'éducation de base : analyse du développement de l'innovation et perspectives*, A.D.E.A., 40 pages.
- HALAOUI N., 2003, *La pertinence de l'éducation : l'adaptation des curricula et l'utilisation des langues africaines*, A.D.E.A., 30 pages.
- HALAOUI N., 2005, *Langues et systèmes éducatifs dans les Etats francophones d'Afrique subsaharienne, un état des lieux*, A.I.F., Paris, Editions Autrement.
- HADARA Y. M., 2004, « Didactique des langues nationales en convergence avec la didactique des langues partenaires », dans *Penser la francophonie, concept, actions, outils linguistiques*, Paris, Actualités Scientifiques, AUF, Editions des Archives Contemporaines, pp. 439-453.
- GALISSON R., COSTE D., 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Editions Hachette.
- GOODY J., 1979, *La raison graphique*, Paris, Editions de Minuit.
- GUBERINA P., 1965, *La méthode audio-visuelle structuro-globale*, Mons, Revue de Phonétique Appliquée.
- MAURER B., 2004, « De la « pédagogie convergente » à « l'éducation bilingue » : Généralisation des langues nationales au Mali et transformations du modèle de la pédagogie convergente », dans *Penser la francophonie, concept, actions, outils linguistiques*, Paris, Actualités Scientifiques, AUF, Editions des Archives Contemporaines, pp. 425- 438.

- POTH J., 1997a, *L'enseignement des langues maternelles*, UNESCO.
- POTH J., 1997b, *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle : la mise en application d'une pédagogie convergente (version Afrique)*. Centre International de Phonétique Appliquée - Mons. Guide pratique Linguapax n°4.
- RENARD R., 2006 [1^{ière} éd: 2000], *Une éthique de la francophonie. Questions de géopolitique linguistique*, Mons, Didier Erudition.
- RIVENC P., 1991, *La problématique S.G.A.V. (Structuro-Globale Audio-Visuelle) aujourd'hui*, Revue de Phonétique Appliquée, Mons, pp. 99-101.
- TRAORE S., 1999, *La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif malien*, Genève, UNESCO-BIE, 47 pages.
- WAMBACH M., 1994, *La pédagogie convergente à l'école fondamentale, bilan d'une recherche-action (Ségou-République du Mali)*, Mons, ACCT-CIAVER.
- WAMBACH M., 2001, *Méthodologie des langues en milieu multilingue, la pédagogie convergente à l'école fondamentale*, Mons, A I F et CIAVER.

DIDACTIQUE DU CONTE ET DU RECIT IMAGINE A L'ECOLE PRIMAIRE : PROPOSITIONS DE DEMARCHES POUR UN PROJET EXPRESSIF, DANS DES CLASSES DE LANGUE AU SENEGAL

Birahim Thioune

Université Cheikh Anta Diop, Dakar

Introduction

Il est possible, à partir d'un support de contes comme *La Belle Histoire de Leuk-le-Lièvre*, de poser les principes d'une didactique de l'oral dans les classes du primaire, en contexte d'enseignement du français langue seconde, au Sénégal. Mais il importera de partir de l'identification du besoin relationnel lié au langage, c'est-à-dire du désir universel d'expression qui fonde la parole et la création d'un espace langagier d'échanges. L'identité du sujet parlant, dans un espace relationnel, se présente alors comme une réalité dynamique qui se construit avec autrui. Mais cette démarche de co-construction met en œuvre des aspects culturels, ce que Coïaniz (2001) appelle une « écodidactique ». Elle intègre, à la fois, l'énonciation et des éléments para-verbaux (intonation, tonalité de la voix, etc.) et non verbaux tels que les gestes, les postures, etc., qui sont l'expression de la subjectivité, de sentiments et d'affects, mais aussi un moyen d'action sur autrui.

Le recueil de contes réalisé par Léopold Sédar Senghor, en collaboration avec Abdoulaye Sadju (1953), permet de fonder un point de départ pertinent pour envisager les questions de la scène discursive et de la place de l'image dans l'exploitation des textes. Notre réflexion tendra à montrer que des supports pertinents comme *La Belle Histoire de Leuk-le-Lièvre* ou le recueil, entre conte et imagination, *Le fabuleux tour du monde de Raby*, de Nafissatou Dia Diouf (2003) peuvent donner l'occasion au maître d'école primaire de mettre en perspective les problèmes de mise en récit et d'utilisation du support iconographique.

Problème de scénographie

On peut parler, pour spécifier le manuel scolaire, d'un dispositif de paroles entretenant des relations de sens et contribuant à ce qu'on pourrait appeler une polyphonie énonciative. Maingueneau parle de « scénographie », c'est-à-dire d'une situation de paroles créée sur la scène discursive. Lorsque Bouki l'hyène devient pédagogue et enseigne des notions scientifiques touchant les astres à ses enfants pour disqualifier le savoir mythique, il adopte une scénographie de l'homme de culture scientifique. Leuk le lièvre et Gaïndé le lion mettent souvent en œuvre la scénographie du justicier. Nous avons donc là une entrée possible dans le

texte du conte qui met en œuvre, didactiquement, un projet expressif mettant à contribution la voix, le texte mais aussi le corps (ou le geste).

La théâtralité permet ainsi de structurer, à la fois, le conscient et l'inconscient de l'écopier, sur la scène imaginée du lieu des échanges où s'effectue la co-construction de deux ou plusieurs subjectivités, à travers des comportements qui expriment leur culture. Le dialogue d'ouverture entre le conteur et l'auditoire pourrait être utilisé comme étape fondamentale des dispositifs de scénographie. Ce bref échange a pour fonction d'imposer le décor et de délimiter la scène. Dans *La Belle Histoire de Leuk-le-Lièvre*, Senghor et Sadjji procèdent à son élimination, pour maintenir une tension « paratopique » destinée à ancrer le conte dans l'espace de l'universel.

En outre, le projet expressif qui se réalise dans l'expérience de la scène théâtrale s'appuie sur la voix comme support acoustique et le corps situé culturellement, pour réduire l'inhibition et la peur de mettre l'image de soi en risque.

Le recueil réalisé par Senghor et Sadjji a le mérite de combler les attentes génériques portées par le dispositif de paroles. Les micro-actes de langage constitués par les textes réalisent une polyphonie énonciative, en recourant au genre romanesque, à la fable et à la légende. D'ailleurs, Senghor expliquera plus tard, dans la préface aux *Nouveaux Contes d'Amadou Koumba* (Birago Diop, 1958), qu'en Afrique le territoire du conte enferme des genres variés et n'a pas de limites. « *Il n'y a, en Afrique noire, ni douaniers, ni poteaux indicateurs aux frontières. Du mythe au proverbe, en passant par la légende, le conte la fable, il n'y a pas de frontière.* » (Senghor, 1964 ; 1993 : 241-242).

Ces deux auteurs réalisent idéalement un monde ouvert et divers, à travers la variété des personnages-types. Mais ils témoignent de l'inévitable solidarité entre l'homme et l'autre vivant (l'animal ou le végétal). Ils indiquent un possible changement du regard sur les animaux, à partir des mythes, proverbes, devinettes et énigmes.

L'intérêt de la préface donnée par les auteurs est de situer, d'emblée, les enjeux didactiques en posant le problème de la nécessité de tenir compte de la psychologie de l'enfant noir (1953 : 4).

Cette préoccupation s'est exprimée, déjà, dans une conférence donnée en 1937 (*liberté I*), à la chambre de commerce de Dakar, par Léopold Sédar Senghor. Il y exprime, à cette époque, ses positions sur le bilinguisme qui se résument à l'idée d'un enseignement de la langue de socialisation avant l'étude de la langue étrangère on seconde. *La Belle Histoire de Leuk-le-Lièvre* prolonge, didactiquement, cette conception sous la forme de l'utilisation des acquis en langue seconde, pour mieux assimiler la langue française. L'espace éducatif se prête bien à un apprentissage de la langue du milieu comme véhicule du savoir scientifique, à travers un *bilinguisme complémentaire*. Entre la langue étrangère porteuse de contenus scientifiques et la langue locale se tissent des relations bénéfiques pour tous les apprentissages. Il faut bien observer que ce type de bilinguisme est utilisable dans l'enseignement du français, à partir des compétences en langue maternelle. L'autre possibilité consiste, à l'inverse, à prendre comme point de départ les acquis en langue étrangère pour informer le savoir en langue du milieu. Senghor préconisait, lors de sa conférence de Dakar, un *bilinguisme parallèle* instituant un type de transmission du savoir, à travers la langue du milieu et la langue étrangère, dans les mêmes conditions.

Mais Senghor et Sadjji font observer, en outre, que tout n'est pas dans les récits et que l'imagination de l'enfant doit les animer, leur donner toutes leurs possibilités de suggestion. Sans le dire explicitement, ils fondaient déjà les bases d'une réception scolaire des contes au primaire, à travers une intersubjectivité pragmatique, c'est-à-dire privilégiant l'effet sur soi et sur autrui. Une didactique intégrée de *La Belle Histoire de Leuk-le-Lièvre* doit prendre en compte la théâtralité, puisque le problème de la dramatisation est consubstantiel à l'activité de

conte, selon Mamoussé Diagne. Pour cet auteur, la culture est jouée à l'origine, comme en témoigne le Wouré en pays Wolof (Mamoussé Diagne, 2005 : 172).

On peut retenir également que Senghor et Sadjji ont réalisé un important corpus susceptible d'alimenter des scénographies diversifiées. Mais, au-delà, ils montrent la porosité des frontières identitaires et la fragilité des clivages culturels. Ils ont le mérite d'avoir proposé des « patrons discursifs » susceptibles de constituer un aspect important et un point de départ utile dans une formation littéraire.

A une époque relativement lointaine, c'est-à-dire les années 1940 à 1950, les écoliers n'étudiaient que les classiques, comme les histoires de Renart (*Roman de Renart*) ou les *Fables*, à côté des manuels de lecture. C'est Davesne, en collaboration avec Gouin qui procédera à un recensement des contes locaux publiés dans *les Contes de la brousse et de la forêt* (1932). Cet ouvrage illustré, en noir et blanc, est sans doute l'ancêtre des textes de littérature pour enfants en AOF. Plus tard, Birago Diop publiera *Les contes d'Amadou Koumba*, en 1947 chez Fasquelle, puis en 1958 chez Présence Africaine, un recueil non exclusivement destiné aux jeunes enfants. Senghor et Sadjji auront eu le mérite de donner une production originale à travers *La Belle Histoire de Leuk-le-Lièvre* (1953) en associant les noms français de leurs personnages à leurs appellations en langue wolof. Birago Diop reviendra dans le champ de la création de livres pour enfant avec *les Contes d'Awa* en 1977 (recueil illustré par le talentueux peintre Alpha Waly Diallo). C'est donc le conte qui constitue le genre fondateur de la littérature d'enfance en AOF et qui continuera d'occuper une place importante dans les publications des conteurs représentatifs du genre au Sénégal. *Le fabuleux tour du monde de Raby* (Nafissatou Dia Diouf, 2003 ; illustrations de Samba Ndar Cissé) peut constituer un prétexte et une occasion utile pour préparer les écoliers à la lecture des grands auteurs. L'idée est de partir de textes « en français simple » pour accéder aux structures complexes d'auteur. L'art du narrateur consiste à juxtaposer des univers différents sans véritablement ménager des transitions. Le récit se développe par bonds, et on passe d'un univers à l'autre, d'un espace géographique à un autre, figurant ainsi le voyage dans des mondes imaginés. En voici quelques exemples :

En Belgique, « elle se retrouva brutalement transplantée dans les rues tortueuses du vieux Bruges » (Diouf, 2003 : 12) ; au Québec, alors qu'elle écoutait Maeva la jeune peintre « elle était déjà transplantée dans le monde insulaire », avant que ses « errements nautiques » ne la fassent accoster en plein Saïgon, au Vietnam (Diouf, 2003 : 22).

Mais il y a des pays de rêve où son imagination semble s'attarder : « Raby, qui s'était assoupie, bercée par le sourd couinement des roues antiques » provoqué par les coups de pédale d'un vieil homme « aux mollets d'acier » la conduisant dans une « carriole précaire », à travers Saïgon, pour ne quitter son empressement qu'à Saïda, au Liban, « au pays des phéniciens et d'Amin Maalouf » (Diouf, 2003 : 26).

On remarquera que l'auteur physique, à la différence du narrateur, essaie de sauvegarder une certaine cohérence au plan formel. On voit apparaître parfois des situations et des mots de transition : Jacques Brel qui choisit l'évasion par la chanson, Raby qui éprouve l'envie de continuer son voyage vers le Canada, après la Belgique et le Québec, la destination Vanuatu fixée d'avance, etc. On peut noter un usage permanent d'adjectifs qualificatifs toujours appropriés servant, dans la description des personnes et des lieux à enrichir l'expression des formes périphrastiques (« Pays des phéniciens », « cité du rail », etc.) et contribuant à particulariser les situations vécues par Raby, l'héroïne (Diouf, 2003 : 26 ; 28).

L'art de l'écrivain se traduit également dans le souci d'évoquer, métaphoriquement, la nécessité du dialogue entre les langues et les principes de sauvegarde de la paix (respect, solidarité, etc.), dans tous les coins du monde. L'usage de la comparaison s'opère explicitement (« comme dans un rêve », « comme un territoire », etc.), et implicitement par la

mise en relation de deux contextes ressemblants (la situation linguistique en Belgique et au Sénégal).

L'idée d'un monde plus humain est au centre de ce rêve d'adolescent. C'est ainsi que l'auteur évoque l'avenir du monde, dans une communauté multilingue fondée sur le respect de la foi et des cultures de chaque groupe, mais aussi sur la tolérance et la compréhension réciproque, par le dialogue des langues.

Le titre s'inscrit dans la tradition de titrologie des manuels scolaires depuis *Le Tour de la France par deux enfants - Devoir et patrie* (Bruno, 1898), pour le vocabulaire du voyage et depuis *Moussa et Gi-Gla* (Sonolet, Pérès, 1925), pour la sémantique. Le mot *fabuleux* utilisé par Diouf est une invitation au merveilleux et le nom du personnage réalise l'ancrage dans l'univers réel d'une ville du Sénégal. Raby passe ses grandes vacances dans la cité du rail, au mois d'août, en compagnie de ses sœurs cadettes Coumba et Safi. L'univers décrit est celui d'un groupe d'adolescents désœuvrés et cherchant à meubler le temps, par le jeu de cartes ou la banale causerie de jeunes filles sans occupation. Mais ce contexte favorise l'évasion, la rêverie et l'imagination prompte à voyager vers d'autres mondes. C'est précisément la « balade critique » de Raby que l'auteur livre à ses jeunes lecteurs. La jeune fille part alors à la découverte imaginaire de mondes lointains : Belgique, Canada, Québec, Vietnam, Liban et revient dans la réalité prosaïque de son quartier de Randoulène à Thiès.

L'auteur montre avec tact le délicat passage de la réalité à l'imaginaire. Les yeux fermés, percevant « *comme dans un rêve* » l'ambiance autour d'elle, au moment où elle chevauche les souvenirs « *qui donnent envie d'entrer [...] dans le rêve.* » Le mot « rêve » revient deux fois dans une même page, pour dire le projet du narrateur qui est d'évoquer un état psychologique (2003 : 10). *Le fabuleux Tour du monde de Raby* est donc un récit didactique et une profession de foi pour un monde à inventer, monde uni par le « *fil d'Ariane de la Francophonie* » (Diouf, 2003 : 30).

L'artiste Samba Ndar Cissé a illustré à sa manière et selon sa sensibilité le texte de Diouf en une quinzaine de tableaux intégrés au récit. Dans les images qu'il propose, le Noir, le Blanc et le Jaune sont représentés dans la diversité de leurs milieux, de leurs traditions et de leurs coutumes. Et la dernière image, celle du train symbole majeur de la ville de Thiès au Sénégal, peut être lue comme une métaphore de la rencontre, pour un voyage aux confins de la « *planète francophone* » (Diouf, 2003 : 30). Le lecteur ne retiendra que l'univers scriptural et iconique complexe, dans le monde fabuleux de ce rêve généreux d'adolescent.

Textes et images en dialogue

Dans les manuels du primaire, l'énoncé iconique est en relation avec un texte. Et sa sémiotique révèle la coprésence de l'énonciation textuelle dans le discours iconique. C'est pourquoi l'image est une anticipation sur le sens du texte. Ainsi, le matériau iconique autorise une inférence de type logique ou pragmatique, en activant l'*ethos* du co-énonciateur élève, premier destinataire de l'énoncé iconique. Il y a, en quelque sorte, une relation symétrique entre l'intention du support graphique et la structure de l'image. Mais, au-delà, s'ouvre tout un champ sémantique, correspondant à un espace possible de déploiement de la « compétence encyclopédique » (Eco) du co-énonciateur. En somme, l'espace optique de la distribution des plages de textes et d'images apparaît comme le fondement de l'activité de réception et le lieu de l'activation de l'*ethos*. Dans l'exploration oculomotrice et dans la lecture du texte seul, les mêmes fonctions cognitives sont activées, même si on note une primauté et une prépondérance de leur mise en œuvre, lors de l'investigation du matériau rhétorique.

L'enfant d'âge préscolaire accède à la visée sémantique par l'image, avant la perception visuelle de l'écrit associée à un son. De même, dans les enseignements à l'école primaire, les

méthodes syllabiques qui s'installent en France, à partir de 1850, concomitamment à l'abandon progressif de l'épellation, les méthodes globales qui font leur apparition autour de 1920, ainsi que les méthodes mixtes préconisées à partir de 1950 font un usage plus ou moins systématique de l'approche logographique. L'espace investi par l'image apparaît comme un lieu sémiotique d'inscription du sens. L'énonciateur élève est invité à effectuer les deux discours de l'image et du texte pour accéder, dans une démarche de médiation entre l'explicite du texte et l'implicite de l'image, à la complexité sémantique du message iconique. La démarche interprétative devrait garantir une subtile continuité entre le ou les images et le texte en regard.

Le texte constitue l'aspect essentiel du manuel, dans la perspective d'une initiation au littéraire mettant en œuvre des moyens iconographiques que l'on voudra diversifiés. On le sait, l'image dans le manuel remonte à Comenius (*Le Monde sensible illustré*, 1653). L'image qui a une importance indéniable surtout au début de la scolarité devra pourtant se révéler plus rare dans les classes du Cours Moyen, puisque l'image relève du semi concret. L'image dont il est question ici concerne toute entreprise figurative (bande dessinée, tableau, photographie ou dessin de personnes et de lieux) associée au dispositif textuel. Ces images peuvent illustrer une idée, une situation professionnelle, un mot important choisi dans un texte.

L'image pose des problèmes nombreux liés à son statut dans le manuel. Parmi ceux-ci on peut citer celui de la variété (images photographiques, dessins réalistes, caricatures), mais aussi celui de son orientation matérielle (gauche/droite) dans le dispositif de conquête du sens. Il conviendra de s'interroger sur le rôle et la nature des images qui peuvent se distribuer en deux grandes familles. Il y a, d'un côté, celles qui sont fabriquées pour les besoins du manuel, souvent par des spécialistes des représentations iconiques qui méconnaissent les caractéristiques du dessin d'enfant et excluent toute idée de mouvement ou de suggestion des affects liés aux sentiments des écoliers. Il y a de l'autre, les images d'emprunt conçues ailleurs, pour d'autres contextes et d'autres usages, telles que certaines photographies de sites.

Les difficultés de mise en œuvre d'un projet expressif en classe de langue sont liées au fait que l'élève vit une double solitude, à travers un capital culturel mal adapté à la scolarité et un capital scolaire mal apprécié dans le milieu familial. C'est pourquoi l'exercice de la prise de parole est malaisé pour l'écolier dont l'état psychologique, l'imaginaire sur son vécu et ses affects se différencient en fonction des contextes de l'école et de la famille. Cette situation ne vaut pas pour tous les élèves et ne se comprend que dans une présentation globale du sujet. L'hétérogénéité des cibles devra inciter le maître à différencier ses démarches et ses approches, en s'écartant parfois d'une orthodoxie imposée par les responsables de la formation initiale des instituteurs. Car il faut offrir, à tous, des occasions de progresser dans l'apprentissage du discours oral, par le biais d'une différenciation offrant des occasions d'individualisation et de prise en compte de besoins ciblés (Meirieu : 1989).

Il est important, en effet, de différencier le traitement des récits et des images en fonction de l'âge mental des élèves et en tenant le plus grand compte des traits caractéristiques, de la mentalité enfantine, tels que le synchronisme et l'égoïsme. Il s'agit d'abord de garantir à chacun la sérénité psychoaffective qui conditionne ses performances. Si le maître ne gère pas bien les situations de parole, il court au moins un risque, celui de ne pas maîtriser les formes d'échanges ou de communications parasites, voire clandestines et même contestataires qui sont souvent sources de violences ou de perturbations.

Lorsque les élèves sont confinés dans un silence imposé ou favorisé par une attitude discriminatoire ou par un manque de maîtrise des procédures et d'oralisation des contenus d'enseignement et des objectifs, il se développe des réseaux de communication difficiles à canaliser. C'est pourquoi un moment de relâchement du régime autoritaire dans les classes est parfois nécessaire à l'institution scolaire, pour dissoudre, par le verbe et l'usage de

l'iconographie, l'angoisse et les menaces que les situations de mise en confiance conçues par le maître ne permettent pas d'évacuer. Cette prise de risque ouvre pourtant les portes salvatrices de l'imaginaire, susceptibles de libérer l'enfant des contraintes et du poids de la parole envahissante du maître. L'institution scolaire a le devoir de légiférer en faveur de moments d'expressions orales plus systématiques. En tout cas, les rôles assumés par certains acteurs de la vie sociale (communicateurs traditionnels, animateurs, etc.) qui ont réussi grâce à la parole en Afrique aujourd'hui, méritent d'être examinés et appréciés à leur juste valeur. Il apparaît important, alors, de mettre en œuvre des situations d'échanges où la parole exprime les idées et les affects, en s'appuyant sur des images, ainsi que sur des supports écrits suffisamment motivants, pour faire parler l'écolier.

Conclusion

Une didactique intégrée de *La Belle Histoire de Leuk-le-Lièvre* doit prendre en compte la théâtralité qui est consubstantielle à l'activité de conte. Les auteurs de ce conte tirent le meilleur parti, pour les écoliers, de récits animaliers dont les fonctions informatives et éducatives, de même que les possibilités de dramatisation sont évidentes. Le recueil présente, au-delà de la place des animaux dans les archétypes et l'histoire de l'Afrique, un statut axiologique des animaux entre bestialité et dignité, figurant la nature humaine dans ses grands traits.

On peut retenir également que Senghor et Sadju ont réalisé un important corpus susceptible d'alimenter des scénographies diversifiées. Diouf, comme ses prédécesseurs, a eu le mérite d'avoir proposé des « patrons discursifs » susceptibles de constituer un apport important dans la formation littéraire des écoliers. Son récit peut constituer un corpus de base, pour une initiation aux aspects littéraires et culturels. Cette nouvelliste qui appartient à la jeune génération des créateurs de fictions au Sénégal, a donné la mesure de son talent dans son recueil de nouvelles intitulé *Retour d'un si long exil et autres nouvelles* (2001). Elle a témoigné d'une remarquable compétence de mise en fiction des idéaux de concorde et de paix, ainsi que des données culturelles.

Bibliographie sélective

- BERTRAND D., 2000, *Précis de sémiotique Littéraire*, Paris, Nathan HER.
- BESSE H., 1982, « Eléments pour une didactique du texte littéraire », dans J. Peytard *et al*, *Littérature et classe de langue*, Paris, Hatier-Crédif, coll. LAL.
- BESSE H., 1988, « Sur une pragmatique de la lecture littéraire ou de la lecture qui est la communication au sein de la solitude », *Le Français dans le monde*, n° spécial, *Littérature et enseignement, La perspective du lecteur*, pp. 53-62.
- BOYER H *et al*, 1990 [1979], *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé International.
- BRUNO G. (Fouillée A.), 1898, *Le tour de la France par deux enfants – devoir et patrie*, Paris, Belin Frères.
- CALBRIS G., PORCHER L., 1989, *Geste et communication*, Paris, Hatier.
- COÏANIZ A., 2001, *Apprentissage des langues et subjectivité*, Paris, l'Harmattan.
- COURTES J., 1991, *Analyse sémiotique du discours, de l'énoncé à l'énonciation*, Paris, Hachette.
- COURTES J., 1995, *Du lisible au visible : initiation à la sémiotique du texte et de l'image*, Bruxelles, De Boeck/ Wesmael.

- CUQ J.P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- DAVESNE A., GOUIN J, 1932, *Contes de la Brousse et de la Forêt – Livre de lecture courante. Cours élémentaires et cours moyens*, Istra, Strasbourg.
- DIOP B. 1958, *Les Nouveaux contes d'Amadou Koumba*, Paris, Présence Africaine.
- DIOP B., 1977, *Les contes d'Awa*, Dakar, NEA (Nouvelles Editions Africaines).
- DIOUF N. D., 2001, *Retour d'un si long exil et autres nouvelles*, Dakar, NEAS.
- DIOUF N. D., 2003, *Le fabuleux tour du monde de Raby*, Dakar, NEAS.
- ECO U., 1985, *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
- ECO U., 1988, *Sémiotique et philosophie du langage*, Paris, PUF.
- ECO U., 1992, *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset.
- ERNY P., 1972, *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, Paris, Payot.
- MAINGUENEAU D., 2003 (4^{ème} édition), *Linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan.
- MAINGUENEAU D., 2004, *L'Analyse du discours dans les études littéraires*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- MAINGUENEAU D., 2004, *Le discours littéraire - Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin.
- MEIRIEU Ph., 1989, *L'Ecole mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- PIAGET J., 1992 [1923], *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Genève, Delachaux et Niestlé.
- PROPP V., 1990, *Morphologie du conte*, Paris, Seuil.
- RICOEUR P., 1985, *Le temps raconté*, Paris, Gallimard.
- RICOEUR P., 1985, *Temps et récit III*, Paris, Seuil.
- SENGHOR L. S., 1964-1993, *Libertés*, 5 volumes, Paris, Seuil.
- SENGHOR L.S., SADJI A, 1953, *La Belle Histoire de Leuk-le-lièvre*, Paris, Hachette.
- SONOLET L., PERES A., 1925, *Moussa et Gi-Gla*, Paris, Armand Colin.
- THIOUNE B., 2009, *Traditions narratives et initiation culturelle de l'écolier africain dans La Belle Histoire de Leuk-le-Lièvre*, Ethiopiques n°83, Dakar.
- TODOROV T., 1970, *Le conte fantastique*, Paris, Seuil.
- TODOROV T., 1977, *Thème du symbole*, Paris, Seuil.

PARATEXTE ET VISEE DE L'ENONCIATION ROMANESQUE EN LITTERATURE AFRICAINE

Fallou Mbow

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (ex-ENS) Université Cheikh Anta Diop, Dakar

Le lecteur, engagé dans la lecture d'un texte, cherche à comprendre ce que veut dire l'auteur. Dans cette perspective, le dessein avoué ou non d'un auteur est de tenter de faire appréhender son projet d'écriture dès l'entame du livre, au moyen du paratexte. En même temps, la littérature, donc le roman comme la publicité ou le discours politique, étant par nature des discours à légitimer, l'auteur crée un environnement textuel capable d'induire la lecture effective. En fait, le roman est déjà légitimé de même que l'institution littéraire en général. L'auteur se justifie aussi par son énonciation, à travers ce que Maingueneau nomme la « scène d'énonciation »¹ : « Ce que dit le texte présuppose une scène de parole déterminée qu'il lui faut valider à travers son énonciation » (2004 : 192-193).

Ce sont, précisément, les éléments destinés à exprimer l'intentionnalité attachée au roman et sa légitimation que l'énonciation littérale tente de rendre manifestes. Ceux-ci sont des composantes paratextuelles qui fonctionnent, pour le lecteur, comme des indicateurs de l'énonciation, car les intentions illocutoires² sont nécessairement ouvertes pour que la communication puisse réussir. Pour les analyser, nous allons nous appuyer sur trois romans de la littérature négro-africaine d'après les indépendances, *Le Cercle des tropiques* (Fantouré A., 1972), *Entre les eaux* (Mudimbé Y.-V., 1973) et *Perpétue* (Béti M., 1974³) pour montrer que le paratexte (tous les éléments qui se trouvent dans la périphérie du roman, hors de la fiction) exprime le projet auctorial qui est précisément la dénonciation du pouvoir politique et/ou religieux. En effet, l'énonciation paratextuelle, dans chacune de ces œuvres est le fait, non pas

¹ Maingueneau définit ainsi sa notion de « scène d'énonciation » de la façon suivante : « *En fait en parlant de situation de communication, on considère le processus de communication en quelque sorte « de l'extérieur », d'un point de vue sociologique. En revanche, quand on parle de scène d'énonciation, on le considère « de l'intérieur », à travers la situation que la parole prétend définir, le cadre qu'elle montre au sens pragmatique dans le mouvement même où elle se déploie. Un texte est en effet la trace d'un discours où la parole est mise en scène.* » (2004 : 191).

² L'acte d'illocution (Cf. Austin, 1970) consiste à rendre manifeste la façon avec laquelle les paroles proférées oralement ou par écrit doivent être comprises en un moment donné, comme un conseil, un avertissement, un ordre etc. On produit un acte illocutoire en disant quelque chose. Dans le cas du paratexte romanesque, il est formulé de sorte qu'il se donne à être compris d'une manière précise dans le sens souhaité par l'auteur.

³ La première édition de *Perpétue* date de 1974. Néanmoins la pagination utilisée dans l'article est celle de la seconde édition (2003).

du narrateur en tant que fonction linguistique ou intra-textuelle, mais de l'auteur (locuteur lambda en tant qu'être du monde) qui a une fonction supérieure puisqu'il est à la source de l'œuvre s'exprimant à travers tous les éléments périphériques du roman en tant qu'énoncé. C'est bien l'auteur qui, explicitement, presque en dehors de la fiction, donne au texte son orientation illocutoire, celle de la dénonciation, traduite par des indicateurs paratextuels précis.

Les éléments paratextuels que nous allons étudier sont les suivants : certaines indications qui figurent sur la page de garde (noms d'auteur, maisons d'édition, etc.), les titres, les sous-titres, les énoncés préliminaires (les épigraphes et les préfaces) et l'énoncé final du roman *Le Cercle des tropiques* de A. Fantouré.

La visée des auteurs à travers l'énonciation paratextuelle

En fait, dans l'activité d'énonciation interviennent trois instances ou sujets. En tant qu'acte individuel, l'énonciation comporte un sujet virtuel (les pronoms « je » ou « nous ») qu'on appelle énonciateur. Ce sujet engendre deux autres, celui renvoyant au récepteur du message qui est l'énonciataire que matérialisent les pronoms « tu » ou « vous » et figurant comme un co-sujet (car la réception est aussi un acte de communication) et un troisième sujet, celui de l'énoncé lui-même. L'énonciateur et l'énonciataire sont des entités nécessaires à tout énoncé. Dans *Le Cercle des Tropiques*, le narrateur est autre que le personnage principal Bohi Di et le narrataire est un habitant du pays, lieu ou espace de référence du roman. *Perpétue* a pour narrateur, tantôt une instance omniprésente non focalisée, tantôt une instance « intradiégétique » en focalisation interne assumée par un personnage. Quant au roman *Entre les eaux*, comme dans *Le Cercle des tropiques*, le narrateur est un personnage, le héros Pierre Landu.

On peut considérer les énoncés paratextuels gravitant autour des romans que nous avons considérés comme des énonciations ayant pour valeur illocutoire la dénonciation du pouvoir. Dans le sens de leur projet communicatif général, plusieurs indications ont été utilisées par les auteurs. Celles-ci, aussi implicites soient-elles, sont des énonciations qui servent à légitimer la « scène englobante » ainsi que la « scène générique » ; scènes qui induisent toujours pour le genre littéraire des attentes sur lesquelles il est possible d'anticiper.

De la manière dont elles sont libellées, les indications paratextuelles n'apparaissent pas, *a priori*, comme ayant une visée de dénonciation. L'intention communicative du locuteur et le mode selon lequel elles sont exprimées ne sont pas du tout explicites. Néanmoins, ces indications appartiennent à la catégorie des actes de langage qu'Austin appelle des performatifs (Austin, 1970) primaires, en ce qu'en structure profonde, elles peuvent toutes se ramener à des performatifs explicites. En effet,

Selon la théorie de l'incise préfixée, un performatif explicite résulterait de la préfixation, au performatif primaire correspondant, d'un quasi-commentaire explicitant la force de l'énonciation. (Recanati, 1986 : 68)

Ces indications sont en réalité liées, à la « source », avec des verbes performatifs explicites tels que « avertir », « affirmer » qui pour un roman pourrait équivaloir à l'expression « *[je] me porte garant du fait que...* », ou « *[je] me nomme...* » ou « *[j] 'intitule ce roman...* » selon que c'est l'éditeur, l'institution littéraire ou encore l'auteur du roman qui dit « je ». En réalité, la structure profonde d'un énoncé apparemment non performatif comporte souvent, au niveau supérieur, un verbe performatif non représenté en surface. Dans ces conditions, on pourrait avoir les énoncés performatifs équivalents qui suivent :

- « [*je*] me porte garant du fait que ce livre est un roman. » D'où la mention *roman* proférée par l'auteur et relayée par l'éditeur. Cette mention *roman* indique non seulement le type discursif relevant de la littérature, c'est-à-dire la « scène englobante », mais aussi le genre, c'est-à-dire la « scène générique »⁴ (Maingueneau, 2004).
- « [*je*] me porte garant du fait que l'auteur de ce livre s'appelle Alioum Fantouré, ou Mudimbé, ou Eza Boto. » Une telle déclaration proférée par l'éditeur n'autorise vis-à-vis des romans qu'une interprétation littéraire qui ne permettrait pas légalement de considérer d'autres noms d'auteur des romans considérés que ceux institués par l'éditeur.
- « [*Je*] me nomme Présence africaine, ou Buchet/Chastel. » Cet énoncé est émis par chacune des maisons d'édition dans la périphérie des œuvres. Ce sont des maisons d'édition institutionnellement habilitées à éditer des romans.

Les verbes des différents quasi-commentaires préfixés (les membres de phrase en italiques ci-dessus n'ont aucun sens descriptif. Ce sont les verbes « avertir » ou « prévenir », « témoigner » ou « affirmer » et « mentionner ». Ils indiquent la valeur illocutoire des subordonnées introduites par « que » et fonctionnent comme des signaux qui guident le lecteur vers une appréciation correcte des mentions « roman », « Eza Boto », « Mudimbé Alioum Fantouré » et « Présence africaine » ou « Buchet/Chastel ». Les éléments préfixés montrent que ces indications littérales servent à déterminer le mode suivant lequel le texte doit être compris et lu, mais ils traduisent aussi leur sens pragmatique.

Ces énoncés performatifs réussissent si, effectivement, le lecteur comprend l'intention discursive spéciale du locuteur à travers les indications littérales. Quoique partageant ces normes avec d'autres genres, le roman présente ces caractéristiques. Ils participent à la validation et à la légitimation de la scène d'énonciation des textes. Par exemple, un auteur célèbre à l'instar des auteurs de notre corpus, qui a à son actif déjà écrit plusieurs œuvres primées et éditées par de grandes maisons d'édition, a plus de chance d'être lu par un nombre important de lecteurs qu'un auteur débutant qui en est à son premier roman.

Ces performatifs montrent que Fantouré et Béti semblent se cacher derrière leur pseudonyme. En littérature, il est admis que les auteurs cachent leurs vrais noms, au profit de pseudonymes. Ainsi, dans les romans considérés, Alioune Touré s'appelle Alioum Fantouré, et Alexandre Biyidi Awala se cache derrière les pseudonymes, Mongo Béti dans *Perpétue* et Eza Boto dans d'autres romans. Mais la fiction n'implique pas forcément un auteur pseudonyme. Une telle pratique présage déjà une répression de la part du pouvoir en place, dans les pays où se déroulent les faits racontés, même si l'utilisation d'un pseudonyme peut être due à d'autres raisons que celle de se cacher pour échapper à la tyrannie d'un dictateur. Dans les cas que nous étudions, cela laisse penser que les auteurs se trouvant écrasés par le pouvoir tyrannique comme leurs personnages, ne veulent pas révéler au grand jour leur vrai nom. Ils entendraient ainsi éviter d'être poursuivis par le pouvoir auquel ils s'attaquent dans leurs écrits. Par ailleurs, la dénonciation qu'ils ont choisie de faire dans le roman et la censure en vogue au moment où ils écrivent, les poussent peut-être à dissimuler, derrière un nom d'emprunt, leur vrai nom.

User d'un pseudonyme est une façon parmi d'autres d'obliger le lecteur (fût-il le dictateur) à lire le texte suivant la « scène englobante » de la littérature et la « scène générique » du roman, c'est une façon d'interdire toute interprétation de l'œuvre comme une imitation stricte de la réalité. Pour la lire correctement, il faudrait avant tout la considérer comme de la fiction. Ainsi, la dénonciation à travers la « scène englobante » de la littérature peut empêcher la poursuite des auteurs par le pouvoir ; à moins qu'on ne veuille faire délibérément une lecture particulière, les faits sont normalement évalués non pas suivant le prisme de la réalité, donc en

⁴ La « scène générique » est la scène spécifique attachée à un genre de discours. Une œuvre littéraire étant toujours énoncée dans un genre de discours (romanesque, théâtral, etc.), des attentes génériques sont induites chez le public.

considérant les auteurs comme des opposants politiques, mais suivant celui de la fiction. La littérature inscrit d'abord les événements racontés dans le cadre de la fiction qui induit des attentes déterminées chez le lecteur, avant toute référence extérieure. Elle leur assure ainsi la protection tacite contre le pouvoir, et leur sert de refuge. Mais les textes littéraires eux-mêmes comme leurs auteurs sont « paratopiques »⁵ (Maingueneau, 2004), puisqu'ils sont un mélange de réalité et de fiction. D'ailleurs, c'est parce qu'aucun pouvoir n'est dupe, que dans certains pays les écrivains dénonciateurs sont pourchassés et contraints à l'exil.

Mais cela peut aussi relever d'un problème de « posture »⁶ (Meizoz, 2007) destiné à offrir au lecteur une certaine image de l'auteur. Vouloir renouveler sa propre image, par exemple pour adopter une nouvelle « posture » de dénonciateur, peut pousser à écrire sous un pseudonyme. Ainsi, les auteurs qui le font mettent leur énonciation au service de la dénonciation. Le pseudonyme pourrait être ici le « procédé » adéquat pour la dénonciation. Dès qu'un auteur utilise un pseudonyme pour écrire un roman, il exprimerait par là-même, entre autres raisons possibles, son intention de dire des choses qui peuvent faire mal. Le pseudonyme fonctionnerait de cette façon comme un repoussoir de même que le genre et le type de discours (qui sont d'ordre littéraire) qui placent le dire dans l'irréel ou le fictionnel.

Un autre argument qui pourrait fonder l'utilisation d'un pseudonyme réside dans le fait que l'écrivain a conscience de la dissociation entre son moi réel et son moi-écrivain. L'exemple de Proust est célèbre à ce niveau « [...] le livre est le produit d'un autre moi que celui que nous manifestons dans nos habitudes, dans la société, dans nos vices » (Proust, 1954 : 127). Cet exemple est une illustration de la projection littéraire de l'écrivain, projection qui fera en sorte que le lecteur d'une œuvre romanesque n'aura jamais accès au moi réel du romancier, mais à son seul moi littéraire. Il faut dans ce cas que le lecteur distingue sans ambiguïté, l'auteur réel que Maingueneau (2004) appelle « écrivain », dont le nom correspond à celui du pseudonyme, de l'auteur dans la fiction, qui renvoie au narrateur.

En fait, publier en se mettant à l'abri d'un pseudonyme montre en creux une rupture entre l'instance productrice des énoncés textuels et l'instance fictive qui assume l'énonciation et à qui le lecteur attribue la responsabilité de la narration. Le recours à un pseudonyme permet à un écrivain de construire à côté du « je » biographique de l'auteur réel, l'identité d'un sujet, d'un auteur irréel qui n'a d'existence que dans et par l'institution littéraire. Le fait d'assumer la production d'un roman non par son nom véritable, mais par un pseudonyme, implique la possibilité de choisir dans l'ensemble illimité des propriétés qui définissent l'écrivain une propriété singulière, celle d'écrire de la littérature, et d'en faire le support d'un nom propre. Cette disjonction explique par ailleurs l'échec de la critique biographique instituée par Sainte-Beuve et montre aussi que, par l'œuvre, on ne peut atteindre le moi de l'auteur mais, tout au plus, à l'instar de ce qu'a fait la critique psychanalytique, sa seule projection inconsciente. Le postulat de l'auteur inscrit permet d'incorporer cette projection. Toutefois, dans une perspective d'analyse du discours, il n'y a pas de barrière entre cette instance profane qui renvoie à l'être du monde (l'écrivain) et l'instance réservée à la littérature (l'auteur, c'est-à-dire le narrateur), figure textuelle, de l'écrivain.

⁵ Selon Maingueneau (2004), la « paratopie » qui caractérise la position de l'écrivain fait que celui-ci se trouve à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de la société. Une telle conception de la place de l'écrivain qui n'est ni dans la société ni hors d'elle est fondée sur une critique systématique de la doxa romantique, voire de la méthode structurale. Elle s'efforce d'échapper aux distinctions traditionnelles : énonciateur/écrivain, texte/institution littéraire, moi créateur sacré/moi social de l'écrivain. En d'autres termes, il est question en analyse du discours d'admettre le brouillage des lieux en repensant la coupure que l'on concevait traditionnellement entre sujet énonciateur (écrivain) et sujet biographique.

⁶ Selon Meizoz, la « posture » est la manière singulière dont chaque personne habite un statut ou exerce la fonction qui lui est attachée, dans un champ donné. Pour l'écrivain, il s'agira de sa façon personnelle d'assumer le rôle qui est le sien dans le champ littéraire. Ecrire revient dans une perspective dialogique, à se positionner par rapport à une multitude d'opinions et de points de vue.

Les titres et sous-titres dans les romans : *Le Cercle des tropiques*, *Entre les eaux* et *Perpétue*

Les titres des romans ainsi indiqués sur la page de garde fonctionnent comme un performatif ordinaire implicite. Il en va de même pour les sous-titres. Par rajout d'un quasi-commentaire, on pourrait obtenir, pour chacun de ces énoncés, un énoncé performatif (explicite) équivalent :

- *Le Cercle des tropiques* : Je me porte garant du fait que l'auteur a baptisé ce livre « Le Cercle des tropiques ».
- *Entre les eaux* : Je me porte garant du fait que l'auteur a baptisé ce livre « Entre les eaux ».
- *Perpétue* : Je me porte garant du fait que l'auteur a baptisé ce livre « Perpétue ».

Ce type de déclaration implicite, utilisée pour mentionner les titres et sous-titres est un acte de langage, contrairement à la déclaration en tant que mode grammatical. En ce sens, la déclaration des noms choisis crée une situation sociale nouvelle dans laquelle, les mots qui composent le titre du roman sont ajustés au monde et le monde aux mots. Et, dès lors, personne ne peut plus donner à ce roman un autre titre et aux parties, d'autres sous-titres.

Sur le plan lexico-sémantique, dans le premier roman, l'auteur a opéré une sorte de double emploi pouvant presque relever du néologisme, en combinant des mots qui sont sinon incompatibles, du moins plus ou moins sémantiquement voisins. Le terme « cercle » s'associe mal avec le terme « tropiques » qui signifie lui-même « cercle » où passe le soleil au zénith. Cette association particulière fonctionne comme une lexicalisation permettant de produire un sens caché. Le titre littéraire déclenche ainsi automatiquement chez le lecteur la quête de ce sens. C'est précisément une métaphore nominale *in praesentia*, c'est-à-dire qui fait figurer des noms comparés dont les éléments comparants sont explicitement présents dans l'énoncé. L'expression « Le Cercle des tropiques » renvoie également à l'idée de chaleur, le moment où le soleil se trouve au zénith étant le moment en principe, le plus chaud de la journée. Elle exprime le caractère infernal et caniculaire du contexte sociopolitique auquel se réfère le texte. En même temps, par contiguïté sémantique entre le soleil symbolisant la chaleur et les tropiques où la chaleur est maximale, l'expression évoque aussi l'idée d'enfer que préfigure la chaleur à laquelle l'auteur fait allusion, et l'idée de la mort omniprésente dans ce contexte. Par ailleurs, le terme « cercle » évoque l'enfermement dans laquelle se trouvent les populations, l'impossibilité de sortir.

Si l'une des valeurs illocutoires du titre est de proférer un énoncé de type déclaratif, une autre est d'avertir le lecteur à propos du mal de vivre qui prévaut au pays des Marigots du sud. Cette deuxième valeur est sémantiquement inférable de l'expression telle qu'elle est formulée.

Tous les titres des romans choisis, *Perpétue*, *Le Cercle des tropiques*, *Entre les eaux* dont le sous-titre est *Dieu, un prêtre, la révolution*, indiquent d'emblée une énonciation de la dénonciation. Le champ sémantique et lexical dénote une atmosphère chaude et infernale, une vie malheureuse d'où les personnages ne peuvent sortir qu'au prix de la révolution. On (le personnage dans le roman) s'érige contre le pouvoir qu'on présente comme étant à l'origine des méchancetés que subissent les populations. Les titres sont des déclarations qui comportent implicitement le préfixe « *Je baptise ce livre...* », déclarations devant préfigurer la dénonciation contenue dans les textes. En fait, pour le comprendre, il faut concevoir les fictions narratives comme le résultat d'un acte de langage indirect. Le discours littéraire n'est que l'imitation d'un acte de langage. Pour Searle (1972), le discours littéraire est une assertion que l'auteur fait semblant d'énoncer, c'est une assertion feinte. Le caractère feint concerne la « diégèse » c'est-à-dire la fiction elle-même, étant entendu que le paratexte ne peut être feint. L'auteur fait une sorte d'acte déclaratif qui modifie la réalité en vertu des pouvoirs que lui confère son statut d'auteur. Cet acte déclaratif tente d'instaurer l'état provoqué par son énonciation. De même que « la séance est levée » émis par la personne qualifiée et les

conditions requises accompli de manière indirecte l'état que cet énoncé est censé décrire, les énoncés de la fiction institueraient dans l'esprit du lecteur le monde qu'ils sont censés représenter. L'énonciateur produirait donc directement une assertion feinte, et indirectement une déclaration.

Perpétue, tout comme *Entre les eaux* renvoient le lecteur à une représentation catastrophique de la vie décrite. Les sous-titres, « l'habitude du malheur » pour *Perpétue*, « Dieu, un prêtre, la révolution » pour *Entre les eaux* donnent l'image d'une vie sans issue heureuse. Et les textes (surtout *Le Cercle des tropiques* et *Perpétue*) révéleront que la seule voie de salut reste la révolte contre le pouvoir. *Entre les eaux*, par contre, met en scène un héros qui s'est rendu compte, après l'avoir pratiquée, que la révolte n'est pas une solution contre les dérives politiques et/ou religieuses.

De façon générale, les titres et sous-titres ont une fonction mise en évidence du sens du texte. Constituant les premiers énoncés par lesquels l'auteur communique avec le lecteur, ils induisent un sens à décrypter. Ce sens qui est celui d'un contexte social contre lequel il faut lutter sera développé tout au long des textes.

Les épigraphes ont la même visée illocutoire de dénonciation du pouvoir, mais ont surtout une fonction de construction et d'orientation de cette visée pour influencer le lecteur et l'amener à effectuer l'interprétation programmée par l'auteur.

Construction et orientation de la visée illocutoire : formulation de divers énoncés paratextuels

Le plus puissant effet oblique de l'épigraphe tient peut-être à sa simple présence, quelle qu'elle soit : c'est l'effet épigraphe. La présence ou l'absence d'épigraphe signe à elle seule, à quelques fractions d'erreur près, l'époque, le genre ou la tendance d'un écrit. (Genette, 1987 : 148)

On retrouve l'épigraphe dans presque tous les romans au XIX^e siècle. Sur un plan diachronique, on constate que les XVII^e et XVIII^e siècles ainsi que la seconde moitié du XIX^e siècle n'usent que très peu de l'épigraphe ; en revanche, la tradition romantique se signale par une grande consommation, une débauche épigraphique qui n'a d'égale que les années soixante et soixante-dix du XX^e siècle, éprises du désir de consécration prestigieuses. Par l'épigraphe, l'écrivain choisit ses pairs. Citant un auteur autorisé à travers l'épigraphe, l'écrivain cherche une caution, ou un positionnement dans une classe précise d'auteurs. Ainsi, il donne du crédit à son discours par le fait de convoquer dans l'épigraphe une autorité philosophique ou littéraire.

La préface quant à elle sert généralement à présenter une œuvre en s'adressant plus ouvertement au lecteur qu'on essaie d'emblée d'orienter.

Epigraphe du *Cercle des tropiques* (Alioum Fantouré, 1972 : 7)

Le soleil grille ici toutes les choses, il grille le cerveau et grille jusqu'aux roses.

Nicolas Guillen

L'énoncé est emprunté à un poète cubain, un virulent révolutionnaire du XX^e siècle, Nicolas Guillen, qui a consacré toute sa vie à la lutte contre l'injustice et à l'engagement en faveur des opprimés de son pays. Comme les écrivains des romans que nous avons considérés, il s'est exilé à Paris à cause de sa « posture », notamment dans le champ littéraire et n'a pu revenir à Cuba qu'après la victoire de Fidel Castro.

En utilisant les propos de cet auteur révolutionnaire, Fantouré affiche ainsi dès le départ sa « posture », décidé à s'exprimer dans son ouvrage comme Nicolas Guillen. Fantouré s'érige ainsi en écrivain engagé à dénoncer le pouvoir en place.

Par ailleurs, cet énoncé est une affirmation, mais qui n'a rien d'un énoncé de type constatif au sens austinien. En fait l'auteur, en vertu de son statut, est habilité à proférer des déclarations de ce type dans son roman. Celles-ci fonctionnent, certes comme des vérités, mais ont plutôt ici un rôle d'activateur d'une bonne disposition du lecteur à bien interpréter le texte. En conséquence, bien qu'étant des énoncés de type constatif, bien les interpréter ne signifie pas leur appliquer les valeurs « vrai » / « faux », mais les considérer comme des préalables à connaître pour comprendre la visée du texte. L'on pourrait de ce point de vue ajouter à cette épigraphe une proposition préfixée sous la forme d'un pseudo-commentaire qui en ferait un performatif de type déclaratif. On aurait alors l'énoncé suivant qui serait proféré par l'auteur : « *Je déclare que* le soleil grille ici toutes les choses, il grille le cerveau et grille jusqu'au roses ». Le déictique « ici » renverrait, dans ce cas, au pays de Fantouré, celui des *Marigots du Sud* (La Guinée Conakri). Suivant la conception de Searle (1982), les mots de cet énoncé sont ajustés au monde. Le verbe performatif « déclarer » semble porter la valeur illocutoire de l'énonciation : il s'agit de faire lire le texte en tenant compte au préalable de la vie infernale à dévoiler. L'énoncé comporte ce que Gouvard appelle la « description indéfinie », la « description multiple » et « la description définie unique » (1998 : 11).

On a :

– « le soleil »

Dans ce contexte romanesque, le nom « soleil », inséré dans l'épigraphe, réfère à une entité particulière, entité qui se trouve être dans l'espace que désigne l'indexical « ici ». « Ici » indexe l'espace symbolique du roman qui est le pays où se déroulent les événements, c'est-à-dire les Marigots du Sud. C'est une « description définie unique ». « Il », dans l'énoncé, est un indexical qui a une valeur anaphorique ; en ce sens, il renvoie à une entité de la situation linguistique. Ici, il renvoie à « soleil » et le reprend linguistiquement.

D'autres éléments de l'épigraphe, comme « le cerveau » et l'expression « toutes les choses », participent à l'activation par l'auteur chez le lecteur du processus de dénonciation. Ainsi, comme le terme « le soleil », le terme « le cerveau » est aussi une « description définie unique ». La formule désigne le caractère pernicieux de la dictature telle qu'elle sévit dans les Marigots du Sud.

L'effet de la dictature semble être comparé à celui de ce « soleil » infernal grillant même le « cerveau ». Le « soleil » est aussi une figure paternelle, celle du dictateur qui est la cause de la tourmente.

– L'expression « toutes les choses »

Cette expression est une « description multiple ». En l'utilisant, l'auteur chercherait à généraliser les éléments indexés. C'est dire que rien ni personne n'est épargné par la vie infernale, les atrocités de la vie dans *Les Marigots du Sud*.

En somme, par cette épigraphe l'auteur décide de se référer à un pays qui évoque l'« enfer », un « enfer » qu'il entend dénoncer dans la fiction.

Préface du *Cercle des tropiques* (Alioum Fantouré, 1972 : 7)

La difficulté d'écrire ce roman n'a pas été de construire mon histoire, le problème pendant des mois a été « le moi » de Bohi Di... Etre l'un de ces centaines de millions d'hommes anonymes du Tiers-Monde dont personne ne connaît le visage et qui soudain murmure comme gêné de déranger le monde : « ... vous ne savez rien de moi, rien, je vous prie, écoutez mon histoire, celle que je vais vous raconter... Mon nom est Bohi Di, dans ma langue natale, cela signifie « fils de la terre »...

L'auteur.

Cette préface a été produite par l'auteur lui-même, contrairement au premier énoncé liminaire. Elle porte la subjectivité de l'auteur, Alioum Fantouré lui-même. En effet, Mohamed Alioune Touré⁷ (Alioum Fantouré dans le roman) doit assumer dans son œuvre toute la condition de sa « paratopie », en gérant la tension qui en découle, l'obligeant à passer d'un échelon supérieur à un échelon inférieur : Alioum Fantouré, le haut fonctionnaire doit devenir dans la fiction Bohi Di, un homme du peuple (le personnage « homodiégétique » et héros du roman). C'est là tout le sens de la préface. En la signant, l'auteur a choisi explicitement de se concrétiser dans son œuvre.

Situé au début du roman, ce passage est une adresse au lecteur. Elle est exécutée au moyen d'une énonciation à forte concentration de déictiques. Ceux-ci constituent une référence directe ou en direction du cadre de l'énonciation (ce sont les pronoms personnels, les possessifs et les adverbes) ou en direction de la situation de communication, c'est-à-dire du contexte linguistique (ce sont les pronoms démonstratifs et les déterminants démonstratifs comme « ce pays », « ce pays-là »).

- Les adjectifs possessifs de première personne : « mon » apparaît deux fois dans « mon histoire » et une fois dans « mon nom », « ma » dans « ma langue ».
- Les pronoms personnels : « moi » dans « le “ moi ” de Bohi Di » et dans « vous ne savez rien de moi », « je » et « vous » dans « vous ne savez rien », dans « je vous prie » et dans « je vais vous raconter ».

Ces deux catégories de pronom réfèrent ici directement à la conscience de l'auteur pseudonyme du roman. Elles permettent d'identifier l'auteur de l'énoncé et du présent roman (Alioum Fantouré) dans toute l'étendue de sa subjectivité et dans celles des difficultés de définition du « moi » de Bohi Di liées à la « paratopie ». Cependant, le propos est proféré sous la forme d'une double énonciation au sens théâtral. Dans la première, l'auteur dit (en quelque sorte, si on y adjoint un indicateur performatif explicite) : « *J'affirme que la difficulté d'écrire ce roman...* », dans la deuxième, il rapporte en style direct le discours qu'il a lui-même prêté au narrateur « homodiégétique », à savoir : « *...vous ne savez rien de moi, rien, je vous prie, écoutez mon histoire, celle que je vais vous raconter... Mon nom est Bohi Di, dans ma langue natale, cela signifie “ fils de la terre ”* ».

Globalement, l'énoncé est un performatif de type assertif servant à affirmer la présence dans le roman d'éléments qui désignent l'auteur. En ce sens, celui-ci y engage sa responsabilité, quant à la vérité de ce qu'il dit, pour définir et expliquer l'identité du narrateur. En effet, il (le narrateur) revêt un caractère universel. Il est l'énonciateur débrayé dans le récit, une entité virtuelle qui peut renvoyer à toute personne du tiers monde que représente le héros Bohi Di.

L'énoncé sous-jacent formulé par le narrateur est un performatif directif qui a une valeur prescriptive, traduite par l'indicateur « je vous prie », et par la modalité impérative « écoutez mon histoire ». Il exprime la volonté ou le souhait du narrateur d'inviter le lecteur à la

⁷ Mohamed Alioune Touré est un responsable africain au niveau international.

coopération, de l'amener à s'informer en lisant le roman. C'est une « scène validée »⁸ (Maingueneau, 2000 : 75) de conteur traditionnel africain. Elle confère au roman sa vocation narrative à l'intention d'un lecteur, à l'instar d'un conte déclamé par un conteur pour un auditoire typiquement africain.

Le pronom démonstratif « cela » réfère au signifiant du nom Bohi Di qui est présenté en des termes identiques à ceux d'un rituel, sous forme d'une déclaration, comme à l'occasion d'un baptême : « mon nom est Bohi Di ». En y ajoutant un quasi-commentaire préfixé qui rend l'énonciation explicite, on peut obtenir l'énoncé suivant : « *Je déclare que* mon nom est Bohi Di ». Le narrateur se présente, dans cette situation, comme une personne habilitée par l'auteur qui l'a créée à se baptiser Bohi Di. Tout lecteur devrait, à partir de ce moment, considérer le narrateur à la fois comme témoin des faits racontés, puisqu'il y est lui-même impliqué, et symbole vivant, représentant tout « fils de la terre ».

Ces deux énoncés liminaires expriment, par le mode des verbes (indicatif et impératif) la qualité discursive de ce roman. Ils permettent de spécifier l'intention communicative de l'auteur et orientent ainsi la réception du texte par le lecteur. Ils manifestent la visée informative assignée au roman, et par delà, sa prétendue visée injonctive. Tout en informant sur la situation dans les Marigots du Sud, le roman ordonne d'être lu. Le lecteur, doit reconnaître cette intention de l'auteur de communiquer le fait qu'il communique.

Si l'on examine la valeur des déictiques, on pourrait placer le roman, *Le Cercle des tropiques* dans la catégorie des romans autobiographiques, tout au moins en partie, ou en tous cas dans ceux à forte présence d'éléments renvoyant à l'auteur, avec comme mode d'énonciation une narration-discours. La première personne exprimée par le pronom personnel « je », dans le discours rapporté de Bohi Di, fait partie de ce que Russel (1940) appelle des « particules égocentriques » et que nous avons déjà utilisées sous le nom générique de déictiques qui renvoient au fragment avec lequel ils sont en occurrence, avant de renvoyer à un individu, à un lieu ou à un temps. Mais, ce qui fait assimiler *Le Cercle des tropiques* à une œuvre autobiographique se trouve dans l'idée de Russel qu'après réduction, il ne faut garder que « ceci » comme déictique ; car selon lui, tous les éléments linguistiques ou extralinguistiques auxquels les déictiques peuvent renvoyer sont réductibles à ce symbole : ainsi, « je » signifie « la biographie à laquelle ceci appartient » ; d'où le « je » de Bohi Di pouvant indexer l'auteur lui-même racontant sa propre vie à bien des endroits.

Le texte est divisé en deux grandes parties : la première est intitulée « Porte Océane » et la deuxième « Le Cercueil de zinc » qui est le pendant de la première. Toutefois, dans les deux parties, l'action se déroule à Porte Océane et autour. De ce point de vue, il y a comme un effet de miroir, l'une se reflétant dans l'autre, les faits de part et d'autres se faisant écho.

Au plan lexico-sémantique, l'intitulé de la deuxième partie procède sinon de la métaphore, du moins de la métonymie, figure de style dans laquelle ici, le contenant est utilisé pour désigner le contenu. Dans cette deuxième partie, Porte Océane, assimilée à un cercueil de zinc, exprime au plan sémantique, l'idée d'un milieu accumulant les morts tel que le montrent les faits racontés.

L'énoncé final du *Cercle des tropiques* (Alioum Fantouré, 1972 : 313)

Quelques mois plus tard, le docteur Malêké, M^{elle} Houré qui venait de rentrer d'exil, le colonel Fof, le lieutenant Beau-Temps, Salimatou étaient mystérieusement tués.

Cet énoncé est proféré de manière un peu décalée par rapport à la narration principale. Cela est marqué dans le roman par le saut d'une page à la fin du récit, comme si l'énoncé n'en

⁸ L'expression « scène validée » reçoit le sens de scène déjà installée dans la mémoire collective, dans l'univers des savoirs et des valeurs partagées de la société.

faisait pas partie. Il décrit une situation finale : les grandes personnalités du Club des travailleurs sont toutes assassinées. D'un point de vue pragmatique, l'énoncé n'a aucun lien ni avec la valeur de vérité, ni avec la forme linguistique. Dans ce cas, selon Grice (1975), une au moins des maximes du principe de coopération a été violée par l'auteur, à savoir la maxime de quantité qui consiste, pour le locuteur, à ne donner « ni trop, ni trop peu d'informations ». En effet, dans cet énoncé, l'auteur n'a donné que très peu d'informations en ce qui concerne les assassinés, quant aux conditions par exemple de leur mort, quant aux auteurs des assassinats, etc. Il y a donc des non-dits qui invitent le lecteur à sous-entendre le véritable sens de l'énoncé. Cette forme de sous-entendu est appelée *implicature* discursive par les pragmaticiens tels que Grice (*op. cit.*). Comme *implicature*, ces propos de l'auteur signifient ceci : ce pays des Marigots du Sud est « un cercueil de zinc » où règnent l'arbitraire et les exactions de toutes sortes. Cela fait écho à l'énoncé liminaire déjà étudié : « Le soleil grille ici toutes les choses, il grille le cerveau et grille jusqu'aux roses ».

L'énonciation performative littérale, dans *Le Cercle des Tropiques*, est le fait de l'auteur. A travers elle, il communique avec le lecteur au moyen des valeurs illocutoires des énoncés, et non au seul moyen des états de choses représentés. La communication se fait également à l'aide du respect ou du non-respect, dans ces énoncés, du principe de coopération de Grice (à travers les différentes maximes, en particulier la maxime de quantité) et l'intention de l'auteur de communiquer suivant certains modes (assertif, déclaratif, injonctif, etc.). Le roman doit être lu presque impérativement pour que le lecteur soit informé de la situation dans ce pays et pour qu'il adhère à la dénonciation. Par cette dernière phrase, nous venons de définir le but illocutoire global du roman que nous pouvons aussi appeler la signification linguistique globale ; celle-ci est composée du sens descriptif des énoncés (les états de choses représentés) et de leur sens pragmatique.

Cependant, avant de clôturer ce point nous voudrions montrer comment l'auteur, à travers cette énonciation paratextuelle, parvient explicitement ou implicitement, à faire reconnaître au lecteur son intention d'accomplir, à travers l'œuvre, tel ou tel acte illocutoire.

Sur quoi doit se baser le lecteur pour reconnaître avec succès cette intention ?

Quand l'énoncé contient un acte direct, c'est sa signification qui permet à l'auditeur de reconstituer cette intention. Par exemple l'énoncé liminaire « [...] vous ne savez rien de mon histoire, rien, je vous prie, écoutez mon histoire [...] » contient deux actes directs. Ces actes peuvent respectivement être représentés en employant la notation de Searle de la façon suivante :

- *Je vous prie* : PRIERE (lecture par vous lecteur de l'histoire)
- *Écoutez mon histoire* : INVITATION (à la lecture par vous lecteur de l'histoire)

Ces deux actes performatifs sont différents, mais ont le même but illocutoire qui consiste à faire lire le texte par le lecteur. Les descriptions figurant dans les parenthèses désignent leur contenu propositionnel. Une phrase contient en effet une signification descriptive permettant de déterminer l'état de choses représenté et une signification pragmatique comportant des indications qui ont trait, non pas à l'état de chose représenté, mais à tout ce qui est relatif au type d'acte illocutionnaire que l'auteur entend véhiculer. Recanati (*op.cit.* : 153) exprime cette idée comme suit :

Ces deux aspects de la signification correspondent aux deux aspects de l'acte illocutionnaire, « force » et « contenu » : la phrase est associée, en vertu de sa signification pragmatique, à un certain type de force illocutionnaire, et, en vertu de sa signification descriptive, à un certain type de contenu propositionnel. Nous appellerons « potentiel de force illocutionnaire » de la phrase le type de force illocutionnaire auquel elle est associée linguistiquement en vertu de la signification pratique, et « potentiel de contenu propositionnel » le type de contenu auquel elle est associée par sa signification

descriptive, ces deux potentiels constituant, conjointement, le « potentiel d'acte illocutionnaire » de la phrase.

Lorsque l'énoncé contient un acte indirect, c'est-à-dire quand sa signification ne peut être que sous-entendue, parce que n'étant pas explicitement manifestée (ni par la syntaxe ni par la sémantique), son but illocutoire, exprimant l'intention de l'auteur, ne peut être défini suivant les mêmes procédés qu'en ce qui concerne l'acte direct. L'interprétation des actes indirects nécessite, entre autres stratégies, la prise en compte du principe de coopération conversationnelle de Grice (*op.cit.*). Selon lui, dans une conversation, les locuteurs engagés respectent autant que possible un certain nombre de principes. En parlant, un locuteur s'engage à respecter ces principes dans la mesure du possible. En même temps, il oblige ses interlocuteurs à les respecter pour que la coopération puisse être possible. Grice s'appuie ainsi sur ce qu'il appelle le « principe de coopération » qu'il démultiplie ensuite en quatre maximes :

- Maxime de quantité : « Rendez votre discours aussi riche d'information(s), mais pas d'avantage, qu'il n'est requis pour le but de la communication. [...] Ne donnez ni trop, ni trop peu d'informations. »
- Maxime de qualité : « Ne dites pas ce que vous croyez faux, ni ce sur quoi vous manquez de preuve suffisante. [...] Soyez véridique. [...] Parlez à bon escient. »
- Maxime de relation : « Soyez pertinent. »
- Maxime de modalité ou de manière : « Soyez aisément compréhensible. [...] Soyez clair, sans équivoque, bref et ordonné. »

En cas de violation de l'une des maximes, les locuteurs considéreront néanmoins que chacun d'eux les respecte de la meilleure façon possible. En conséquence, si un énoncé produit n'est pas directement compréhensible, quant à son but illocutoire, l'auditeur, s'appuyant sur le respect supposé des maximes, établit des hypothèses qui le concilient avec la présomption selon laquelle l'auteur respecte, dans la mesure du possible, les maximes conversationnelles.

Dans le cas concret des éléments paratextuels que nous étudions, ce que nous avons appelé « énonciation pour la dénonciation » relève, en grande partie, de ces actes indirects dont l'interprétation et la compréhension, par le lecteur, peuvent être facilitées par le recours aux maximes de Grice. Par exemple, l'énoncé liminaire « *Le soleil grille ici toutes les choses, il grille le cerveau et grille jusqu'aux roses* » et l'énoncé final qui clôt le roman, à savoir « *Quelques mois plus tard, le docteur Maléké, Mellé Houré qui venait de rentrer d'exil, le colonel Fof, le lieutenant Beau-Temps, Salimatou étaient mystérieusement tués.* », sont des actes indirects ; leur but illocutoire n'est pas évident. En rapport avec les maximes de Grice, le lecteur, pour comprendre ce que veut lui faire comprendre l'auteur, considérera que la maxime de quantité ayant été respectée, toutes les informations disponibles ont été données à ce propos. Le fait que des informations importantes telles que les causes de cette atmosphère mortelle, les circonstances de la mort des responsables cités du Club des Travailleurs, etc., soient omises, induit une « implication conversationnelle » (Recanati, *op.cit.* : 143). La signification globale des énoncés est impliquée par la conversation ; elle doit être sous-entendue. Pour le premier énoncé, la représentation peut être la suivante : AFFIRMATION (tout est grillé par le soleil). Le deuxième peut être représenté comme suit : ILLUSTRATION ou CONFIRMATION (les responsables sont tous tués).

En outre, pour décrypter les contenus des énoncés, c'est-à-dire les états de choses représentés, le lecteur étudiera le lexique et ses implications ; ce qui lui permettra de comprendre les emplois métaphoriques attachés, entre autres, au mot « soleil » dans ce contexte, au verbe « griller », etc. Mais il reste entendu que le sens est attaché à toute l'expression « le soleil grille toutes les choses » et non pas au seul mot « soleil », qui fonctionne néanmoins comme le noyau du fragment.

En somme, dans le cas d'un acte performatif accompli indirectement (cas de l'essentiel des actes de l'énonciation littérale dans *Le Cercle des tropiques*), l'intention de l'auteur doit être reconnue par inférence à l'aide d'un raisonnement tel que, par exemple, le propose Recanati (*op.cit.* : 143) :

- Le locuteur (l'auteur du texte dans notre cas) accomplit un acte illocutoire.
- Le locuteur (l'auteur) respecte les principes conversationnels.
- En accomplissant, dans ce contexte, l'acte illocutoire, le locuteur (l'auteur) viole un principe conversationnel, à moins qu'il n'ait l'intention d'accomplir, outre cet acte illocutoire, un autre acte illocutoire tel que le principe conversationnel en question soit finalement respecté.
- Donc le locuteur (l'auteur) a l'intention d'accomplir, outre cet acte illocutoire, un deuxième acte illocutoire tel que soit finalement respecté le principe conversationnel que le locuteur (l'auteur) violerait, s'il avait seulement l'intention d'accomplir le premier acte illocutoire.
- Etant donné le contexte, l'acte illocutoire dont il s'agit doit être le deuxième acte illocutoire impliqué.

Epigraphe de *Perpétue* (Mongo Béti, 2003)

On nous donne un caleçon de toile pour tout vêtement deux fois l'année. Quand nous travaillons aux sucreries, et que la meule nous attrape le doigt, on nous coupe la main ; quand nous voulons nous enfuir, on nous coupe la jambe... C'est à ce prix que vous mangez du sucre en Europe.

Voltaire

Cette épigraphe, extraite du chapitre XIX de *Candide* consacré à l'épisode célèbre du *nègre de Surinam* sert à la fois de caution au roman et d'instrument d'orientation du lecteur, puisqu'elle en indique à la fois l'objet et l'esprit. Elle fonctionne comme la première épigraphe que nous avons étudiée, celle du *Cercle des tropiques*.

En vérité, toute épigraphe a une vocation pragmatique. Elle tente d'informer et de convaincre, d'asserter et d'argumenter. Cette épigraphe empruntée à Voltaire a donc une dimension communicative. Elle vise à agir sur le lecteur et tente de modifier sa représentation ou son système de croyances dans une certaine direction. On sait que Voltaire s'attaquait à l'esclavage et à la monarchie. Tout d'abord à travers cette épigraphe, Béti se pose en héritier de Voltaire (comme il le dit lui-même). Si le projet social de Voltaire a été la critique de la monarchie absolue, Béti fait une critique de la tyrannie. Ensuite, en l'imitant par l'emploi de son texte, Béti dénonce la gestion du pays auquel se réfère le roman. De surcroît, c'est un pays indépendant, mais qui est géré d'une façon comparable à celui des esclaves dont parle Voltaire sous la monarchie. Au demeurant, ce qui se passe dans ce pays africain est pire que l'esclavage, d'autant plus qu'il s'agit d'un pays indépendant où il n'y a plus d'esclaves officiellement.

L'épigraphe doit assurer au texte un sort conforme au dessein de l'auteur. Mais l'épigraphe de *Perpétue* fonctionne comme un commentaire du titre de l'œuvre, comme annexe justificative du titre. En effet, on voit bien que son contenu sémantique fait écho à celui du titre. Dans les deux cas, il s'agit de l'impossibilité de survivre même en souffrant. L'épigraphe et le titre expriment un cri de détresse contre les sévices que subit l'être humain dans ce pays, cet espace de la fiction.

L'épigraphe est alors lien et seuil évidents entre le titre et l'œuvre. Par ailleurs, elle apparaît comme un commentaire non du titre mais du texte lui-même ; elle en précise

indirectement la signification. Et l'auteur véritable de la citation, Voltaire en l'occurrence, joue le rôle d'une caution indirecte. Ainsi, l'essentiel n'est pas seulement ce que dit la citation, mais l'identité de son auteur qui a une valeur persuasive. On peut parler ici de l'ethos préalable (l'image de soi en dehors de tout discours, celui que confère le statut social par exemple) de Voltaire qui participe ici à faire adhérer le lecteur au message. En effet, le seul nom de Voltaire suffit pour légitimer le propos de l'auteur.

Epigraphe d'*Entre les eaux*

*Ainsi tu ne sais pas que Peregrinus va bientôt se laisser périr dans les flammes à Olympie ?
Se laisser périr dans les flammes, m'écriai-je étonné ? Que veux-tu dire ? Et pourquoi voudra-t-il faire cela ? »*

Lucien

Cette épigraphe est une interaction verbale entièrement élaborée sous forme de plusieurs questions. On a ici quatre questions qui ont une visée pragmatique précise, celle de donner un ordre consistant à répondre aux questions. Cependant, la réponse aux questions n'est rien d'autre que le roman dans son ensemble. Certes, ces questions ne sont pas toutes du même type, mais le dialogue, considéré dans sa globalité, comporte un acte de langage directeur qui fonctionne comme une invite à la narration. L'épigraphe joue le rôle d'une sorte de simulation d'un échange entre le narrateur bien informé des faits horribles qui se passent à Olympie et un lecteur ignorant tout. Dès lors, les questions appelant une réponse, le locuteur L1 qui est censé être le narrateur se lance dans le discours que constitue le roman. Dans *Le Cercle de tropique* le narrateur utilise une scène validée de conteur traditionnel, par contre dans *Entre les eaux*, le narrateur crée une « scène validée » d'une conversation. *Entre les eaux* met en scène un narrateur et un lecteur échangeant à propos de la catastrophe qui a frappé le pays du fait du régime tyrannique.

La forme interrogative de cette scène validée induit une interaction narrateur/lecteur. Ainsi, d'entrée de jeu, l'auteur imprime au roman une forme dialogale, au lieu d'une structure descriptive ou tout simplement monologale qui laisserait la parole au seul narrateur. *Entre les eaux* conforte ainsi une tendance remarquée ces dernières années dans la narration romanesque : elle est essentiellement dialogale.

L'épigraphe d'*Entre les eaux* est une séquence de dialogue bien incomplète parce que, selon la linguistique interactionniste, tout échange verbal normal doit comporter une introduction, un corps et une clôture. Or, cet échange n'a que le corps, les autres parties sont omises volontairement par l'auteur. C'est une question, acte qui, parmi tous les actes de langage, est le plus intrinsèquement interactif, ou du moins « dialogal », en ce sens que sa réalisation implique très fortement l'autre (l'énonciataire du livre, le lecteur potentiel ou réel). Le questionnement manifeste de façon tangible qu'il est une activité conjointe. Il fait appel à un dire. La réaction (la réponse effective) est formulée verbalement. Dans notre cas, la réponse à toutes les questions, c'est bien le roman, *Entre les eaux*, en tant que tel. Le locuteur L2 veut amener le locuteur L1 à lui raconter l'histoire qui se passe à Olympie. Énoncés foncièrement dialogiques ou dialogaux, les questions sont toujours un appel à l'autre, à compléter sur-le-champ le vide que comporte l'énoncé qui lui est soumis. Corrélativement, l'échange question-réponse apparaît comme une sorte d'énoncé unique construit à deux ou à plusieurs (énoncé dont la question constitue le thème et la réponse assertive le rhème).

Cette analyse est cependant inadéquate pour l'interrogation rhétorique. En effet, qui a une valeur argumentative, est une fausse question : elle n'attend aucune réponse et doit être traitée

comme une assertion. En dehors de ce cas, toute question est une sorte de mise en demeure attendant une réponse.

L'épigraphe d'*Entre les eaux* manifeste donc nettement la vocation discursive, interactive ainsi que la visée manipulative du discours romanesque.

Par ailleurs, cette épigraphe est un discours rapporté en style direct. Ni l'auteur du roman ni le narrateur n'en assument la responsabilité. C'est un dialogue dont le locuteur responsable de l'énoncé est Lucien à qui il est attribué. Il comporte donc une orientation dialogique ou polyphonique : l'auteur y convoque l'histoire de Peregrinus. Celui-ci est un philosophe cynique, caractérisé essentiellement par sa versatilité d'esprit qui lui a fait adopter alternativement ou simultanément la philosophie, la religion chrétienne, une vie dissolue, etc. Il s'illustra aussi pour son opposition à l'empereur et ses bizarreries de toutes sortes. Par simple amour pour l'ostentation et pour les actes spectaculaires, il se laissa brûler dans les flammes allumées à l'occasion des jeux olympiques à Olympie, centre religieux de la Grèce devenu un sanctuaire. Dans ses écrits Lucien, écrivain grec, a justement tourné en dérision Peregrinus, considéré comme un faux sage.

L'auteur utilise certainement ce personnage pour le proposer au lecteur, à l'image de Pierre Landu, le narrateur-personnage du roman. Ainsi présenté en exergue, cette épigraphe dialogique ou dialogale et polyphonique sert à exemplifier la situation du narrateur-personnage, le prêtre Pierre Landu, dont l'itinéraire religieux et politique est aussi sinueux, aussi tortueux que celui de Peregrinus. Ils présentent un ethos similaire caractérisé par une conscience écartelée et partagée entre plusieurs opinions, mais également une conscience rebelle qui s'érige contre l'ordre établi, celui de l'empereur pour Peregrinus, celui du pouvoir religieux et/ou politique pour Pierre Landu. Comme Peregrinus, Landu est insatisfait des différentes idéologies et dogmes qu'il adopte l'un après l'autre, selon une espèce de « paratopie » qui l'empêche de se donner une identité stable.

Conclusion

Les œuvres que nous avons considérées ont la spécificité de présenter des éléments paratextuels à visée illocutoire précise : construire l'intention des auteurs et orienter le lecteur vers la dénonciation. Ces éléments établissent ainsi une relation communicative entre les principaux protagonistes des romans, à savoir l'auteur et le lecteur réel. En effet, ils mettent en scène des auteurs, qui à travers des énoncés embrayés (Benveniste, 1966, 1974) où se manifeste leur subjectivité, interagissent indirectement avec le lecteur réel. Ainsi, à travers la « scène d'énonciation » du genre romanesque, le paratexte fonctionne comme un moyen d'action sur autrui. Mieux, cette énonciation de la dénonciation peut déboucher sur un soulèvement contre le pouvoir, un changement de l'ordre établi, ne serait-ce que fictivement, comme dans *Le Cercle des tropiques*. En cela, pour certains critiques de la littérature africaine comme Madior Diouf (1991), ces romans constituent un type souvent dénommé « roman subversif » ou « roman de dénonciation ». De plus, le paratexte de ces œuvres exhibe une vie infernale caractérisant les pays ciblés, mais aussi en creux, une exhortation adressée au lecteur pour l'inciter à refuser la tyrannie. En recourant aux propos d'auteurs célèbres et confirmés comme Voltaire ou Lucien, les auteurs peuvent donner plus de crédit à leur texte en les utilisant comme cautions, mais aussi comme moyen d'afficher leur « posture ». Or, on l'a vu, cela aurait pu être recherché plutôt dans des consécrationes comme les prix littéraires. Ainsi, ce n'est qu'une stratégie de positionnement dans le champ littéraire. En définitive, le paratexte remplit diverses fonctions essentiellement liées à la visée communicationnelle entre auteur et lecteur réel. Il constitue les premiers éléments auxquels le lecteur est confronté, et qui lui servent de guidage pour une lecture active. C'est dire qu'ils ne sont pas à considérer comme

un appareil superflu, mais, de la même manière que la « scénographie », comme étant à la source de la légitimation du discours littéraire qui, au départ, n'est que prélégitimé, car c'est à travers son énonciation même que le roman valide son dispositif de communication. Foncièrement pragmatique, le paratexte induit les effets perlocutoires que l'énonciation romanesque doit justifier tout au long de la fiction.

Bibliographie

- AUSTIN J. L., 1970, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil.
- BAKHTINE M., 1978, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.
- BAKHTINE M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BERENDONNER A., 1981, *Éléments de pragmatique linguistique*, Paris, Minuit.
- BETI M., 2003, 1^{ère} édition 1974, *Perpétue*, Paris, Buchet/ Chastel.
- BOURDIEU P., 1991, « Le champ littéraire », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, N°89, pp. 3-47.
- BUTLER J., 2004, *Le Pouvoir des mots. Politique du performatif*, Paris, Editions Amsterdam.
- DABLAS S., 1986, *Nouvelles écritures africaines. Romanciers de la seconde génération*, Paris, L'Harmattan.
- DILLER A.-M. et RECANATI F., 1979, *La Pragmatique*, Paris, Larousse.
- DUCROT O. et al., 1980, *Les Mots du discours*, Paris, Minuit.
- DUCROT O., 1984, *Le Dire et le dit*, Paris, Minuit.
- ELUERD P., 1985, *La Pragmatique linguistique*, Paris, Nathan.
- FANTOURE A., 1972, *Le Cercle des Tropiques*, Paris, Présence Africaine.
- FOUCAULT M., 1969, *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- GENETTE G., 1987, *Seuil*, Paris, Seuil.
- GOCHET P., 1967, « Performatif et force illocutionnaire », dans *Logique et Analyse* 8, pp. 155-172.
- GRICE H. P., 1975, « Logic and conversation », *Syntax and Semantics*, n°3, pp. 41-58.
- JAUSS H.-R., 1978, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 2002, *L'Énonciation*, Paris, A. Colin.
- LANE P., *La Périphérie du texte*, Nathan, coll. « fac », 1992.
- LANE P., 2005, « Pour une reconception linguistique du paratexte », *Dynamiques sociolinguistiques*, dans P. Lane (dir.), *Des discours aux textes : modèles et analyses* Rouen, Presses Universitaires de Rouen, pp. 183-206.
- LANE-MERCIER G., 1989, *La Parole romanesque*, Paris, Klincksiek.
- LARREYA P., 1979, *Énoncés performatifs. Présupposition*, Paris, Nathan.
- MAINGUENEAU D., 1986, *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Bordas.
- MAINGUENEAU D., 1999, *L'Énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette.
- MAINGUENEAU D., 2004, *Le Discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin.
- MAINGUENEAU D., 2005, (1^{ière} éd. 1990) *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Bordas, Armand Colin.
- MAINGUENEAU D., 2006, « Quelques implications d'une démarche d'analyse du discours littéraire », *CONTEXTES*, numéro 1, Discours en contexte (Sept 2006), mis en ligne le 15 Septembre 2006. URL : http://contextes.revues.org/document_93.html.
- MAINGUENEAU D., 2009, *Les Termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Le Seuil.
- MAINGUENEAU D., OSTENTAD I., 2010, *Au-delà des œuvres : les voies de l'analyse du discours littéraire*, Paris, L'Harmattan.
- MUDIMBE Y.-V., 1973, *Entre les eaux*, Paris, Présence Africaine.

- PERET M., 1994, *L'Énonciation en grammaire de texte*, Paris, Nathan.
- RECANATI F., 1986, *Les Énoncés performatifs. Contribution à la pragmatique*, Paris, Editions de Minuit.
- RICOEUR P., 1986, *Du Texte à l'action*, Paris, Seuil.
- RUSSEL B., 1940, *An Inquiry into meaning and truth*, London, Norton & Co.
- SEARLE J. R., 1972, *Les Actes de langages. Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann.
- SEARLE J. R., 1982, *Sens et expression : études de théories des actes de langages*, Paris, Editions de Minuit.

POUR UNE PRISE EN COMPTE DES LANGUES MINORITAIRES DANS LES POLITIQUES LINGUISTIQUES. LE CAS DE L'UNION AFRICAINNE

Mamadou Lamine Sanogo
INSS-CNRST, Ouagadougou

Lors du symposium sur « *les Etats-Unis d'Afrique* » tenu du 25 au 29 juillet 2009 à Dakar, le débat à propos du rôle et de la place des langues africaines dans la construction de l'Union a tenu toutes ses promesses. Cette question transversale a été reprise dans la quasi-totalité des séances démontrant la place essentielle qu'occupe la langue dans le destin des nations, dans la formation des sous-groupes humains, dans la configuration d'une société ou d'une communauté humaine. Qu'il s'agisse de groupes ethniques, de groupes sociologiques ou encore de corporations socioprofessionnelles, la reconnaissance dans les mêmes outils linguistiques, la volonté de s'afficher et de s'affirmer comme membre d'un même ensemble guident le choix des langues, le choix des normes et aussi celui des usages et des pratiques langagières.

Aussi, dans la formation des grands ensembles, les langues occupent-elles une place importante à l'instar des données économiques et le partage d'une même langue est devenu l'un des enjeux les plus importants en cette période de mondialisation. Au moment où le monde entier ploie sous le poids de l'anglo-américain, prolongeant l'harmonisation des pratiques vers un certain *american way of life*, la tendance aux replis identitaires surgit sous la forme de revendications du droit à la différence et de la défense de la langue en tant que patrimoine. Au moment où, dans les grandes réunions du monde scientifique, politique et diplomatique, etc. l'anglais renforce son assise incontestable, le français, jadis langue universelle, tente d'assurer difficilement sa survie. La découverte des autres cultures, des autres langues et la prise de conscience de la différence n'ont fait que renforcer l'attachement, le sentiment d'amour pour sa propre langue.

Dans cet élan d'instrumentalisation de la langue, l'Union européenne s'est dotée d'une politique linguistique même si l'on a du mal à l'appliquer dans toutes ses dimensions, notamment les dispositions portant sur le respect des droits des minorités linguistiques. De même, les débats linguistiques qui se mènent en marge des grandes réunions des organisations internationales nous permettent de voir que le Mercosur, l'Union du Maghreb Uni, la Ligue Arabe, etc., ne sont pas de simples conglomerats d'intérêts économiques, diplomatiques et ou politiques. Les questions linguistiques y sont sans aucun doute gérées, de manière consciente ou inconsciente, conformément à l'esprit de la glottopolitique, terme que nous empruntons à Marcellesi (1986).

Cependant, s'il y a une tribune où la question linguistique soulève et suscite beaucoup de passions, c'est bien au niveau de l'Union africaine. En effet, les archives de cette organisation regorgent, comme le démontre Diouf (2001), de déclarations, chartes et autres documents montrant tout l'intérêt que les Africains ont manifesté pour ces questions depuis la période des luttes pour les indépendances jusqu'à nos jours. Du congrès de Rome en 1956 à l'Union africaine en 1995 en passant par la charte de l'OUA en 1960 et tous les chapelets de relectures des documents, l'environnement juridique en matière de langue est très fourni. Mais en termes d'application, c'est bien le désert et à titre d'exemple, les rares décisions allant dans le sens de la rupture, comme celle de faire du kiswahili une langue de travail de l'Union, ne connaissent même pas encore un début d'application. La conséquence est prévisible : les langues africaines sont exclues des tribunes internationales et interafricaines. Les efforts déployés par l'académie africaine des langues (ACALAN) et toutes les organisations et associations qui tentent d'améliorer leur sort n'y font rien.

Néanmoins, dans cette Afrique qui compte un tiers des langues du monde, les raisons de légiférer sur les langues au niveau continental ne manquent pas. Malheureusement, le niveau de prise en compte de la question linguistique est à l'image des politiques des Etats : de bonnes intentions sans volonté politique réelle. Les linguistes convaincus et quelques militants de la cause des langues nationales poursuivent le débat dans l'indifférence générale. Dans la perspective de construction de son identité africaine, tout le débat semble se focaliser sur l'éducation et deux tendances s'affrontent. Nous avons une tendance vers l'harmonisation linguistique du continent qui s'oppose à une tendance dite réaliste, reposant sur le respect des équilibres naturels. Quelle que soit la tendance, le choix est net, seules les langues de grande diffusion sont prises en compte et la question des langues minoritaires apparaît comme une contemplation de spéculateurs.

Le but de notre contribution est de rappeler à l'esprit ce pan souvent oublié, négligé de ce débat, à savoir la place des langues minoritaires dans les politiques linguistiques africaines. En d'autres termes, la question fondamentale est de savoir : Quelle est la vision panafricaine en matière de politique linguistique envers les langues minoritaires ? Plutôt qu'une analyse des mesures à propos des minorités linguistiques africaines, il s'agit surtout de faire un plaidoyer, de rappeler que la politique linguistique privilégiant les langues transfrontalières, au nom de l'intégration africaine, peut apparaître comme une autre forme glottocide, involontaire ou prémédité.

Notre intérêt pour ce sujet est qu'il constitue le prolongement, la suite logique d'une série de réflexions que nous avons initiées sur la question linguistique dans la politique panafricaine. La tendance à l'harmonisation linguistique du continent étant la plus probante dans les débats au sein des institutions spécialisées comme l'ACALAN, une attention quant à la place et au rôle des langues minoritaires n'est pas sans intérêt quand on sait que des élans d'irrédentisme linguistique ont pollué les discussions dans les assemblées nationales ainsi que dans les grandes tribunes interafricaines et même au sein des conseils au niveau des structures les plus décentralisées. « Et ma langue alors ? », c'est bien ce que l'on entend alors qu'on croyait avoir convaincu tout le monde sur la nécessité d'adopter une ou quelques langues africaines ou langues nationales dans une recherche d'efficacité et d'efficience.

Si dans la construction linguistique de l'Europe des 27, les discussions portent surtout sur le choix des langues officielles parmi les langues des pays membres et sur les langues de travail au sein même de l'Union, dans le contexte africain, la situation est tout autre. Il s'agit de trouver le juste milieu entre les apports des langues coloniales, les dynamiques des langues véhiculaires et le souci de sauvegarde des langues minoritaires.

En matière de politique linguistique, le continent africain vient de loin quand on sait, comme l'a montré Calvet (1975) que la politique coloniale a consisté à nier systématiquement le statut de langue à ces idiomes africains. Les langues de convergence institutionnelle restent,

pour nombre d'Africains, les langues issues de la colonisation. Que ce soit dans les organisations sous-régionales comme l'UEMOA (Union Monétaire Ouest-Africaine), la CDEAO (Communauté Economique des Etats Ouest Africains)... ou même au niveau de l'Union africaine, l'idée de planifier les langues n'est sans doute pas en adéquation avec les pratiques langagières réelles.

Le présent exposé comportera à cet effet deux parties essentielles : dans un premier temps, nous allons faire le point de la situation du débat en cours à propos de l'unification linguistique du continent africain. Ensuite, en deuxième partie, nous allons montrer quelques pistes d'aménagement dans une perspective accordant une place non négligeable aux langues minoritaires.

De la stratégie panafricaine

Depuis la conférence de Rome en 1956, l'ombre de l'illusion d'une langue unique pour corréliser l'unité linguistique du continent n'a pas cessé de hanter les Africains. Le contexte géopolitique aidant, la lutte pour l'indépendance devait prendre en compte le recours aux valeurs et cultures africaines dont la langue, en évacuant celles issues de la colonisation. Produit de la propagande coloniale pétrie dans l'idéologie de la révolution française, à travers son penchant de dirigisme linguistique, cette idée repose sur l'équation une langue égale une nation. Bertrand Barère (1755-1841) est l'un des acteurs français les plus marquants de ce courant et à ce propos, il déclarait :

La monarchie avait des raisons de ressembler à la tour de Babel; dans la démocratie, laisser les citoyens ignorants de la langue nationale, incapables de contrôler le pouvoir, c'est trahir la patrie... Chez un peuple libre, la langue doit être une et la même pour tous.¹

Cependant, l'idéologue le plus marquant de ce courant sera Henri-Baptiste Grégoire (1750-1831), plus connu sous l'appellation l'Abbé Grégoire qui publia, en 1794, le *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*. Ayant forgé sa pensée dans l'idéologie du monolinguisme d'Etat, il s'insurge contre une France à 30 patois dans laquelle le français n'est parlé que par trois millions de personnes sur les vingt cinq et uniquement dans 15 provinces sur les 83 que compte le pays.

Cette idée d'une langue égale une nation a bénéficié, dans le contexte africain, de la contribution d'autres facteurs et non des moindres. En effet, en utilisant l'épouvantail de la baisse de niveau des élèves, de la baisse de la qualité de l'enseignement dans certains pays où les langues nationales ont été utilisées, sans que l'on arrive à démontrer les relations de cause à effet, certains n'ont fait que raviver le débat et radicaliser certaines prises de position. De même, le chiffon rouge des conflits ethniques est très vite agité dès qu'il s'agit de se prononcer sur les langues africaines. Enfin, les réformes linguistiques interrompues au Sénégal, au Burkina Faso, au Bénin, entre autres, n'ont fait que renforcer la conviction des plus pessimistes quant à l'utilisation des langues nationales. Nombreux sont les Africains qui n'hésitent pas à prôner une meilleure assise des langues issues de la colonisation pour unifier les Africains et assurer la qualité de l'éducation (Ball, 1979 ; Nikiéma, 2000).

Remarquons que la solution de l'adoption d'une langue africaine unique revient, jusqu'à présent, avec les mêmes arguments qui ont marqué les périodes charnières des luttes pour l'indépendance. Le passé colonial de la France ou de l'Angleterre et leurs influences post-coloniales sont rappelés avec beaucoup de passions. L'image du français et de l'anglais reste négativement liée à l'histoire des nations qui les ont imposées puis, implantées en Afrique

¹ citation prise sur http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/francophonie/HIST_FR_s8_Revolution1789.htm

noire. Le débat actuel à propos de l'arabisation de la Mauritanie n'est que la version mauritanienne de la manifestation de cette crise africaine. De même, l'orientation politique de la francophonie prise par les chefs d'Etats francophones réunis à l'Ile Maurice en 1995 a largement contribué à changer la donne en matière de sentiment et de représentation linguistique.

Cependant, nous pouvons bien comprendre cette pensée pour le monolinguisme d'Etat en la situant dans son contexte historique. Mais, le plus difficile à croire est qu'il y a encore des défenseurs de cette manière de voir 50 ans après les indépendances. En d'autres termes, si la pensée politique a évolué, il demeure que les pesanteurs, les contraintes demeurent car les aspirations, en la matière, sont loin d'être satisfaites.

Mais, devant le morcellement présumé du continent et revenant très vite à la réalité, les premiers intellectuels qui avaient pris part au Congrès de Rome ont opté pour le choix de trouver une certaine cohésion entre la nécessité de planifier les langues africaines et le respect de leur répartition géographique. Ils ont ainsi proposé de segmenter le continent en aires linguistiques regroupant toutes les familles linguistiques autour de 4 langues véhiculaires qui sont le *swahili*, le *haoussa*, le *mandingue* et le *fulfulde*. Ces langues devaient ainsi être élevées au statut officiel en remplacement du français et de l'anglais qui sont hérités de la colonisation.

Les arguments des congressistes reposaient sur la répartition géographique des langues en question, sur leurs fonctions sociologiques, sur le prestige historique des grands Empires africains qui ont été aux origines de leur expansion et enfin, sur le coût des réformes supposées. Ainsi, le *mandingue* et le *haoussa* couvriraient toute l'Afrique de l'Ouest et l'Afrique centrale. Quant au *swahili*, il couvrirait toute l'Afrique de l'Est et une grande partie du Sud. Le *fulfulde*, en dernier lieu, partirait de l'Afrique de l'Ouest depuis les côtes guinéennes pour couvrir une grande partie de l'Afrique centrale, jusqu'au Cameroun. Ces langues sont, en outre, utilisées comme langue seconde dans une fonction véhiculaire par les autres communautés, ce qui présage une acceptation des utilisateurs. Enfin, elles appartiennent aux quatre grandes familles linguistiques dans lesquelles la dialectologie permet de ranger toutes les langues africaines. Elles sont en réalité les vestiges d'un passé historique des grands empires africains qui étaient au départ de leur expansion sur le continent. C'est d'ailleurs à ce titre qu'elles ont un prestige certain et une certaine prestance vis-à-vis des langues occidentales perçues encore comme langues étrangères.

Pour terminer, on se rend à l'évidence que les réformes linguistiques coûtent cher même si nombreux sont ceux qui trouvent que l'on ne doit pas aborder cette question, tant les réformes sont nécessaires pour des questions de souveraineté, de prestige et de liberté. En effet, sur le plan de l'éducation seulement, l'adoption de nombreuses langues devra entraîner des conséquences énormes sur le plan financier. Il va falloir traduire, par exemple, les manuels scolaires dans les langues retenues aux différents niveaux des ordres d'enseignement. Pour terminer, il faut former les formateurs, enseignants et tous les acteurs intervenant dans le système éducatif et travailler à instaurer une cohérence d'ensemble afin que le système retrouve son allure et son équilibre.

Avec le recul, il convient de situer cette réflexion dans son contexte historique pour comprendre ses fondements idéologiques. Nous sommes à un tournant important de l'histoire des peuples qui découvrent, après une longue période de colonisation, les idéaux d'égalité avec l'ancien dominateur, de liberté et surtout d'autodétermination (*self determination*). Quand on conjugue tout cela dans un contexte marqué par le slogan de Kwamé Nkrumah « *Africa must unite* », nous pouvons mesurer l'élan nationaliste de cet engagement sans précédent.

Mais à l'analyse, il faut dire que l'unification linguistique telle que proposée par les panafricanistes est une solution de substitution qui ne s'attaque qu'à l'ombre du problème.

Elle ne permet pas de résoudre le problème car il ne s'agit pas ici de remplacer une langue européenne par une autre langue, si africaine et si authentique soit-elle. La problématique se résume à la recherche d'une voie devant aboutir à l'amorce d'un processus de développement harmonieux des langues européennes patrimonialisées avec les langues panafricaines. Si ces langues africaines sont véhiculaires aux échelles nationales et continentales, elles restent des potentialités linguistiques qui doivent trouver leur place dans l'actualité des communautés qui les utilisent. Or cette actualité doit prendre en compte toutes les potentialités nationales y compris les contributions linguistiques et culturelles étrangères qui sont véhiculées par le français et l'anglais. L'histoire ne se refait pas, le français et l'anglais font désormais partie intégrante de la réalité africaine.

Le cas des langues africaines est assez paradoxal lorsque l'on essaie de l'examiner à travers les éléments d'analyse de la géopolitique. Le continent qui regroupe à lui seul 31 % des potentialités linguistiques du monde se trouve obligé de recourir à « l'aide linguistique » auprès de l'Europe qui n'en détient que 3 %². Les enfants africains sont pratiquement les seuls à la surface de la terre à être scolarisés dans des langues autres que celles qu'ils parlent en famille. Il convient, face à ce paradoxe du cas africain, de voir comment les Africains gèrent leur potentiel linguistique.

Comme on le voit, l'option stratégique en matière de politique linguistique panafricaine est en faveur des tendances à l'unification du continent. Les langues issues de la colonisation que sont le français, l'anglais, l'espagnol et le portugais tiennent à cet effet le haut du pavé. L'Union Africaine, dans sa politique de convergence, accorde une attention particulière aux langues de grande diffusion considérées comme les langues véhiculaires et transfrontalières.

Néanmoins, si ces langues sont considérées comme les authentiques et dignes représentants du patrimoine culturel africain face à ce qu'il est convenu d'appeler « les langues étrangères officielles », il faut reconnaître que les mesures en faveur de l'amélioration de leur statut ne sont pas prises. Le débat politique se résume donc à une situation caractérisée par la domination des langues issues de la colonisation. Il s'agit des langues qui ont constitué des marchepieds vers une certaine ascension sociale. Cependant, ce sont les mêmes langues qui sont décriées lorsqu'il s'agit de proposer des outils linguistiques pour l'unification du continent et des ressources linguistiques pour l'école africaine. Tout se passe comme si les langues étaient un mal nécessaire dont l'utilité et les conséquences sont connues.

Et pourtant, ces langues de grande diffusion ou langues véhiculaires connaissent une dynamique importante et continuent de gagner du terrain dans leur conquête du continent, surtout dans les grandes villes africaines. La ville étant le centre de toutes les attractions mais aussi de toutes les mutations, il va sans dire que les langues véhiculaires configurent les nouvelles identités urbaines comme cela a été démontré par les sociologues de l'École de Chicago (Cf. par exemple Grafmeyer, Joseph, 2004 ; Coulon, 1992). De même, toutes les études sociolinguistiques réalisées depuis le temps des indépendances en Afrique francophone et anglophone confirment cette dynamique des langues africaines dans les mutations sociologiques et identitaires. C'est donc à juste titre qu'elles sont évoquées par leurs usagers comme des formes linguistiques évoluées qui prennent en compte toutes leurs préoccupations et sont souvent opposées aux langues coloniales. La fonction d'unification aidant, nombreux sont les Africains qui se reconnaissent désormais locuteurs du bambara, du dioula, du wolof, du swahili... et les utilisent comme référence identitaire. Par conséquent, les nouvelles identités africaines deviennent complexes, car en plus des langues d'origine qu'on ne parle pas souvent mais dans lesquelles on continue de se reconnaître, viennent s'ajouter les langues véhiculaires. Ce sont ces dernières qui fondent et justifient le plus souvent l'identité des

² www.sil.org/ethnologue.

nouvelles générations urbaines puisque l'émergence de monolingues commence à se manifester à petite échelle.

Enfin, nous avons les langues minoritaires que tout le monde défend mais que très peu de personnes utilisent encore maintenant. En effet, l'éviction ou du moins le recul de ces langues minoritaires est connu depuis les premières périodes de la recherche scientifique sur le continent. Leur situation est la suite logique de la dynamique des langues africaines de grande diffusion.

De l'aménagement du réel

La situation des langues africaines se caractérise, on le devine, tout d'abord par la domination politique et économique des langues issues de la colonisation. Ces dernières sont reléguées par les langues de grande diffusion ou langues véhiculaires dont la dynamique remonte, à quelques exceptions près, à la période précoloniale. Et ensuite, en bas de l'échelle se trouvent les langues grégaires, les langues des groupes ethniques qui assurent essentiellement la fonction référentielle, ou identitaire. La gestion de cette situation pyramidale a longtemps préoccupé les politiques africaines en mal de stratégie dans un contexte de crise économique, politique, et de tensions ethniques entre autres.

La conséquence dramatique de cette option est l'élimination des langues minoritaires, pourtant le produit d'une histoire séculaire. En effet, la majeure partie des pays africains a adopté le choix des langues de grande diffusion dans une sorte de bilinguisme d'opportunité – terme que nous empruntons à Houis (1971) – aux côtés des langues issues de la colonisation, et ce pour plusieurs raisons.

Premièrement, le nombre de langues jugé trop élevé est présenté, par la propagande coloniale, comme une sorte de malédiction. Reprise par certains courants de pensée politique en Afrique, cette idée repose sur l'illusion « d'une langue égale une nation » même si cela n'existe à l'échelle d'aucun pays, d'aucun continent. Néanmoins, il convient de reconnaître qu'aménager près de 2 000 langues sur les 6 000 que compte le monde n'est pas une tâche facile. De même, si certains courants tentent de faire croire que le nombre important est une richesse, la gestion de cette richesse a tout de même un coût et la dimension économique a généralement manqué dans les projets de politiques linguistiques africaines jusqu'à nos jours. L'évocation même du budget d'une politique linguistique suffit à rebuter nombre d'Africains. Du coup, tout le charme évoqué à propos des politiques plurilingues, à l'exemple de la Suisse ou de la Belgique, cède la place aux préoccupations financières.

Ensuite, le choix des langues de grande diffusion comme pilier de la politique linguistique panafricaine et de certaines politiques nationales semble se fonder sur une prétendue neutralité culturelle de ces langues. En d'autres termes, l'usage d'une langue comme le bambara à Bamako, le wolof à Dakar ou le dioula à Bobo-Dioulasso ne présage en rien de l'appartenance de l'usager à un quelconque groupe ethnique dont la langue en question serait l'emblème. En effet, ces langues en usage en milieu urbain et aux fonctions véhiculaires ne sont pas reconnues par les groupes ethniques comme leur patrimoine authentique. Le processus de créolisation simplification / vernacularisation qui modifie les structures des langues véhiculaires permet de les adapter à leur nouvelle fonction, celle d'assurer la communication entre les personnes de langues premières différentes. (Gadet 1991 ; Calvet, 1991). Du coup, ces langues véhiculaires apparaissent comme le parler de tous mais également comme la langue de personne, ce qui a fait dire à certains observateurs comme Piron (1998) ou Dervin (2010) que ces langues qui ne véhiculent pas une culture ethnique sont « neutres ».

Cependant, les réactions des minorités linguistiques ne semblent pas nous rassurer sur cette manière de voir la réalité des langues africaines. Tout indique que si tous les usagers se reconnaissent dans les langues véhiculaires, tous semblent également émettre le souhait qu'on tienne compte de leur patrimoine linguistique grégaire, si minoritaire soit-il.

Enfin, le dernier argument et non le moindre serait le poids démographique des langues en rapport avec leurs fonctions de communication interethnique. En optant pour les langues véhiculaires, on toucherait plus de personnes, tandis que le choix des langues grégaires nécessiterait que l'on s'investisse dans beaucoup plus de langues pour des résultats qui ne sont d'ailleurs pas assurés, dans la plupart des cas.

Le choix des langues véhiculaires comme pilier de la politique linguistique africaine actuelle, que ce soit dans le domaine de l'éducation, de la vie démocratique, du travail et de l'administration, dans les faits, est un choix pragmatique. Il ne s'agit donc pas de contester cette réalité mais d'anticiper et de faire des propositions de gestion politique des paramètres importants de la société africaine de demain.

Si tous sont d'avis que la question linguistique mine les débats de toute nature à propos du développement, il nous faut donc reconnaître que les solutions doivent être à la hauteur du défi et des attentes. En effet, les langues minoritaires comme les langues véhiculaires et même les langues issues de la colonisation constituent le patrimoine linguistique africain actuel. Par conséquent, la langue étant un élément du patrimoine, il convient de poser le problème à un double titre : celui de sa gestion quotidienne et celui de sa préservation en tant que valeur culturelle de l'humanité toute entière.

La gestion quotidienne des langues minoritaires devra se fonder sur le droit des minorités même si l'environnement juridique est généralement faible en Afrique. Rappelons que nous avons démontré qu'il se résume à quelques déclarations sans application surtout dans le domaine de l'éducation. La tendance à aller vers le respect du droit à la langue que ce soit dans l'éducation, la formation, l'administration, ou le travail, doit être observée. Nous reconnaissons que cela est difficile même dans les démocraties les plus avancées, mais un effort devra être fait à l'endroit du respect des droits culturels, condition pour garantir une paix durable. Les réticences manifestées à propos de la généralisation des formules d'enseignement bilingue trouvent, sans aucun doute, leur justification dans les sentiments de rejet ou de frustrations divers qu'éprouvent les minorités linguistiques.

A l'exemple du projet « centre d'Education pour l'Intégration » porté par la Fondation Karanta au profit des populations situées le long des frontières entre le Burkina Faso et le Mali, les besoins langagiers des communautés minoritaires peuvent être prises en compte dans une politique d'intégration. En effet, les Bwa³, une minorité linguistique répartie entre les deux pays, bénéficient d'un projet d'intégration par l'éducation non formelle dans une phase expérimentale. L'idée de retenir une langue minoritaire, comme langue de formation de base (alphabétisation initiale), est le résultat d'une étude de terrain et la prise en compte des besoins exprimés a réconforté les Bwa à plus d'un titre. Cette communauté linguistique a la particularité d'avoir au moins quatre variétés entre lesquelles l'intercompréhension n'est pas évidente. Le dioula sert, le plus souvent, de langue véhiculaire entre les usagers des différentes variétés en cas d'incompréhension. Cette option renforce la dynamique des langues dans le milieu où les enfants acquièrent simultanément les deux langues en présence. Ainsi, en proposant à cette communauté de faire « de sa langue » la langue d'entrée dans le centre, nous avons obtenu des résultats surprenants. En effet, après une étude de terrain, tous les avantages et inconvénients de l'une ou l'autre langue (langue grégaire = bomu et langue véhiculaire = dioula) ont été démontrés, et la communauté a choisi la langue ethnique. Toutefois, cette proposition a été assortie d'une condition qui a été proposée par la

³ Bwa, Bawaba, Bomu... sont les différents ethnonymes d'une même communauté ethnolinguistique répartie de part et d'autre sur la frontière séparant le Burkina Faso du Mali.

communauté elle-même. Elle propose que la phase d'alphabétisation initiale se déroule dans la langue première de la communauté, ensuite le dioula sera introduit comme langue d'ouverture durant les formations complémentaires et le français enfin pendant la dernière phase, c'est-à-dire, durant les formations techniques spécifiques.

Cependant, l'engagement en faveur du respect de ces droits ne doit pas encourager pour autant des revendications infondées et inimaginables qui ont nuit à certaines politiques linguistiques dans le système éducatif des pays africains. « Pourquoi pas ma langue ? », telle est la revendication que l'on entend chaque fois qu'il est question du choix des langues dans les écoles. La reconnaissance du droit à la langue, si maternelle soit-elle, ne doit pas nous empêcher d'envoyer les enfants à l'école dans la langue du milieu, même si elle est différente de notre langue de référence identitaire, qui est d'ailleurs d'un usage le plus souvent idéalisé. La bonne foi doit prévaloir si l'on veut avoir une assise politique utile pour les langues africaines.

La préservation d'un pan du patrimoine culturel de l'humanité est plus qu'un besoin. Il s'agit d'une nécessité vitale pour notre espèce comme le reconnaît Hagège (2000). En effet, si les langues sont mortelles comme tout trait de civilisation, se donner les moyens de les préserver ou du moins de préserver celles qui peuvent l'être est sans conteste un choix juste et utile. Le génie de chaque langue, l'architecture de chaque structure de langue, constitue un maillon de la culture universelle. Néanmoins, la préservation de la langue doit répondre à une nécessité vitale et non à une envie de satisfaire des besoins muséographiques.

En conclusion à ce plaidoyer en faveur d'une prise en compte des langues minoritaires dans les politiques linguistiques nationales et panafricaines, nous appelons à une autre vision des faits de langue en Afrique. S'il est important pour l'Union africaine d'avoir une option stratégique en matière de langue comme cela est reconnu par l'ensemble des linguistes africains, nous pensons que la tendance à l'harmonisation linguistique du continent au nom de la souveraineté africaine va poser plus de problèmes qu'elle n'en résoudra. Rappelons que ce choix est en droite ligne des préoccupations affirmées par les congressistes réunis à Rome en 1956 et qu'il consiste à proposer une seule langue pour tout le continent. La préférence ira à une langue africaine au nom de la souveraineté et de l'authenticité. Cependant, l'idée de diviser le continent en sous-zones de langues de grande extension vient s'opposer à cette solution radicale.

A l'inverse, une tendance, une manifestation, un signal dans le sens du respect de la dynamique de terrain est sans conteste une voie de sagesse, même si les dynamiques doivent bénéficier d'un coup d'accélérateur afin d'aboutir à une politique cohérente, participative et consensuelle. Donner de l'assurance aux minorités en restant à leur écoute, en prévoyant une place pour leur langue dans les politiques linguistiques aux échelles nationales et continentales, c'est se donner toutes les chances d'avoir l'adhésion des minorités aux choix proposés.

Cependant, cette deuxième option a besoin de préalable, comme l'affirme Ki-Zerbo (1990), telle la réhabilitation politique, culturelle et économique des langues africaines. Il s'agit de faire en sorte que les Africains aient une idée de leur langue, débarrassée de tout complexe de langue pauvre ou de langue dévalorisée. Chacun a un rôle à jouer à ce niveau car le regain d'intérêt pour les langues nationales nécessite un travail d'équipement linguistique, une préparation à leur faire assurer plus de fonctions qu'elles n'en ont aujourd'hui. N'est-ce pas là la première étape vers la promotion des langues africaines que nous appelons de tous nos vœux ?

Bibliographie

- AMSELLE J.-L. et M'BOKOLO E., 1985, *Au cœur de l'ethnie*, Paris, La découverte.
- BAL W., 1979, « Contribution à l'étude des opinions exprimées par l'élite africaine au sujet des rapports entre les langues nationales et le français » dans G. Manessy, P. Wald (dirs.), *Plurilinguisme, normes, situations, stratégies*, Paris, L'Harmattan, pp. 231-249.
- BARRETEAU D., 2000, *Système éducatif et multilinguisme au Burkina Faso*, Ouagadougou, Publications de l'IRD.
- BERENGER M., 1993, « Langues minoritaires, un héritage culturel », *Diogenes* n°161, Paris, Gallimard, pp. 3-22.
- BRETON R., 1992, *Les ethnies*, Paris, P.U.F., Coll. « Que sais-je? »
- CALVET L.-J., 1988 [1975], *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot.
- CALVET L.-J., 1991, « Véhicularité/ Simplicité, Mythe ou réalité ? », *Linx* n°25, Nanterre, Presses Universitaires de Nanterre, pp. 107-120.
- CALVET L.J., 1993, *L'Europe et ses langues*, Paris, Plon.
- CALVET L.J., JUILLARD C. (éds.), 1995, *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, Montréal, AUPELF-UREF, Collection Universités Francophones.
- COULON A., 1992, *L'école de Chicago*, Paris, PUF (collection Que sais-je ?).
- DERVIN F., 2010, *Lingua franca*, Paris, l'Harmattan.
- DIOUF M., 2001, *Rapport succinct sur l'état de mise en œuvre des recommandations, résolutions, décisions, plans et programmes sur les langues africaines au niveau intergouvernemental : le cas de l'OUA*, Bamako, Consultation Africaine, 25-26-27 mai.
- FAL A., 1990, « Les politiques linguistiques africaines: tendances générales et perspectives », dans E. Gouaini, N. Thiam (éds.), *Des langues et des villes*, Actes du colloque de Dakar 1990, Paris, Didier Erudition, pp. 67-95.
- GADET F., 1991, « Introduction à ces langues que l'on dit simples », *Linx* n°25, Nanterre, Presses Universitaires de Nanterre, pp. 5-10.
- GRAFMEYER Y., JOSEPH I., 2004 (réed.), *L'Ecole de Chicago*, Paris, Flammarion.
- HAGEGE C., 2000, *Halte à la mort des langues*, Paris, Odile Jacob.
- HALAOUI N., 2005, *Langues et système éducatif dans les états francophones d'Afrique subsaharienne*, Paris, Autrement frontière.
- HOUIS M., 1971, *Anthropologie linguistique de l'Afrique Noire*, Paris, PUF.
- KEDREBEOGO G., 2001, « Emploi des langues dans une communauté minoritaire : le cas des Semejo de Orodara (Burkina Faso) », *Cahiers du CERLESHS*, n° spécial 2001, Ouagadougou, Presses Universitaires de Ouagadougou, pp. 239-269.
- KI-ZERBO J., 1990, *Eduquer ou périr : impasses et perspectives africaines*, Paris, UNICEF-UNESCO.
- KUUPOLE D. D. (ed.), 2001, *New trends in languages in contact in West Africa*, St Francis Press LTD.-P.O. Box 605, Takoradi.
- KWAME Nk., 2001, *L'Afrique doit s'unir*, Paris, Présence Africaine, coll. « Textes politiques ».
- LABRIE N., 1993, *La construction linguistique de la communauté européenne*, Paris/Genève, Honoré Champion.
- MARCELLESI J.B., 1986, « Glottopolitique » *Langage* n°83, Paris, Larousse.
- NICOLAÏ R., 1990, *Parentés linguistiques (à propos du Songhay)*, Paris, Éditions du C.N.R.S.
- NIKIEMA N., 2000, « Bibliographie annotée des propos et de prise de position des nationaux sur les langues nationales dans l'éducation au Burkina Faso », *les cahiers du*

- CERLESHS*, 2^e numéro spécial 2000 Ouagadougou, Presses universitaires de Ouagadougou, pp.107-122.
- NTUMBA L.L., 2000, « Ethnicité, Citoyenneté et Gouvernementalisme dans le contexte du Renouveau constitutionnel africain », dans *Identité, culture et politique*, Volume I, Janvier 2000, Dakha, Bangladesh, pp. 1-26.
- PARTMANN G., 1975, « Quelques remarques sur le jula véhiculaire en Côte d'Ivoire » dans *Annales de l'université d'Abidjan*, I.L.A., série II, Abidjan, Presses universitaires d'Abidjan, pp. 241-260.
- PIERRE A., 1962, « Problème linguistique des États négro-africains à l'heure de l'indépendance », *Cahiers d'études africaines* n°6 Vol I, Paris, Mouton et Co, pp. 177-195.
- PIRON C., 1998 (2^{ième} éd.), *Le défi des langues*, Paris, L'Harmattan.
- SANOGO M. L., 1995, « Question de glottopolitique en Afrique Noire francophone », dans L.J. Calvet et C. Juillard (éds.), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, Montréal, AUPELF-UREF, Collection Universités Francophones, pp. 297-302.
- SANOGO M. L., 2005, « Survivance linguistique en pays tiéfo : le cas de Péni », dans *Creating outsiders : endangered languages, migration and marginalisation*, Batheaston Villa, England, pp.59 -67.
- SANOGO M. L., 2006, « De la politique linguistique en Afrique Noire Francophone », dans Sarr, Akua, Makuward Edris, Fofana Amadou, Frédérick C. (eds.), *The histories, languages and culture of West Africa : Interdisciplinary Essays*, Hors série, n°00, Boston, USA, Edwin Mellen Press, pp. 43-58
- SANOGO M. L., 2007, « Les associations et la défense des minorités linguistiques au Burkina Faso », dans Momar Diop et Jean Benoist (éds.), *L'Afrique des associations. Entre culture et développement*, Dakar-Paris, CREPOS-Karthala, coll. « Hommes et Sociétés », pp. 79-99.
- SANOGO M. L., 2008, « Maintien, divergence et convergence linguistique à Bobo-Dioulasso intégration sociolinguistique des Toussian en ville », *Revue gabonaise des sciences du langage*, publié par le Groupe de Recherche en Langue et Cultures orales (GRELACO), Université Omar Bongo, Libreville/ Gabon, n°03, Janvier 2008, pp.55-84.
- SOME M., 2003, *Politique éducative et politique linguistique en Afrique*, Paris, l'Harmattan.
- TAINÉ C., 1994, « Les langues africaines comme enjeux identitaires », *Politique africaine* n°55, Paris, Karthala, pp. 57-65.

LECTURE ALTERO-REFLEXIVE D'UNE RECHERCHE DOCTORALE IMPLIQUEE : NOTES ETHNO-SOCIOLINGUISTIQUES

Véronique Miguel Addisu

Université de Rouen, laboratoire LiDiFra

Nous écrivons en présence de toutes les langues du monde, même si nous n'en connaissons aucune. (Glissant, 1996 : 4)

La sociolinguistique est un domaine de recherche né d'interrogations émergeant des terrains sociaux eux-mêmes, terrains sur lesquels le langage et les liens que les individus tissent avec ce langage disent quelque chose d'un certain rapport au monde. Le chercheur y est un acteur social à sa manière et, par la distanciation réflexive, il construit des données en s'inscrivant à la fois dans le champ social et dans le champ scientifique. Quel que soit le statut ontologique de l'expérience, celle-ci est à l'origine du questionnement qui s'élabore :

L'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement. (...) Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir de connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit. (Bachelard, 2004 [1938] :16)

Lorsque le sociolinguiste investit le domaine scolaire, il procède d'une démarche impliquée parce qu'il choisit d'ancrer ses résultats dans une dynamique sociale à laquelle il participe. Rampton (2006 : 55) caractérise cette posture comme le passage d'une « recherche objective sur des groupes sociaux et leur style de parole » à « une recherche réflexive politique sur des personnes, leurs pratiques communicatives et leurs représentations idéologiques »¹. La construction de l'objet scientifique est étroitement liée aux questionnements personnels du chercheur impliqué parce que le cadre de son questionnement est aussi l'expression d'une intersubjectivité. On parlera donc d'implication lorsque le chercheur accepte d'« être confronté à des problèmes auxquels les théories ne répondent pas et qui font évoluer ces dernières. (...) [II] co-construit du sens avec les acteurs sur le terrain » (Léglise, Canut, Desmet, Garric, 2006 : 9). En ce sens, étudier les liens entre implication et

¹ « Overall, this broad shift in sociolinguistics can be characterised as a move away from the production of “objective-research-on-social groups-and-their-speech-styles”, towards “politically reflexive research on people, communicative practices, and ideological representations” ».

construction des données rend compte d'une dynamique de recherche toujours possible mais toujours périlleuse.

C'est une expérience d'implication en tant que ressort de la formation scientifique que je propose d'étudier ici en m'appuyant sur un parcours doctoral² avec une perspective altéro-réflexive³ : en permettant d'accéder à certaines propriétés des résultats produits, la réflexivité participe ainsi à leur validité. En effet, si la tension entre objectivation et subjectivité génère une réflexion épistémologique au sens large qui se construit dans la multiplicité des ancrages disciplinaires, elle se révèle aussi très pragmatiquement au doctorant : celui-ci doit se « former à l'esprit scientifique » en tenant compte de sa propre expérience du langage et du terrain, ce que j'ai pu faire en passant d'un regard enseignant à un regard de chercheure auprès des mêmes élèves en Ethiopie et loin des structures universitaires françaises. Le doctorant part donc de son implication dans le champ social pour aller vers une implication scientifique, alors que le chercheur construit en amont un questionnement scientifique pour développer une recherche impliquée dans le champ social. Par ailleurs, le parcours du doctorant qui vit sur son terrain n'est pas identifiable à celui du chercheur universitaire car si ce dernier s'adresse à ses pairs, le novice doit apprendre à trouver sa propre voix – sa propre voie – entre celles des acteurs du terrain qu'il investit et celles des chercheurs auxquels il souhaite s'adresser. Choisir de s'impliquer sur son terrain, c'est aussi apprendre à tenir compte de ce positionnement dans son questionnement : l'implication participe à la représentation de l'objet. Les enjeux et les conditions de l'implication doivent alors être interrogés : peut-elle être traitée comme un obstacle à la formation scientifique ? Permet-elle une meilleure compréhension du fait sociolinguistique, ce qui en fait un lieu d'expression d'une intersubjectivité qui fonde la connaissance ? Sa prise en compte de l'autre ouvre-t-elle alors des voies d'intervention sociale ?

Après avoir présenté le terrain dans lequel s'ancre à la fois le parcours impliqué et la démarche altéro-réflexive qui l'éclaire, j'interrogerai les effets d'une telle démarche pour les élèves enquêtés qui, en acceptant d'entrer dans une relation non didactique avec un chercheur qui est aussi leur enseignant de français, deviennent aussi co-acteurs de la recherche. Je montrerai en quoi l'obstacle épistémologique qu'est la représentation d'un enseignant sur « la » langue permet la construction d'un objet qui rend compte de configurations peu visibles entre langues et normes langagières en contexte plurilingue : pour un locuteur revendiquant une posture plurilingue, pratiques et représentations langagières sont perceptibles comme des attributs complémentaires mais potentiellement indépendants pour une même langue, ce qui renouvelle le regard que l'on peut porter sur la complexité des enjeux de l'interaction verbale entre élèves adolescents.

² C'est donc un hommage que je rends spécifiquement ici à Claude Caitucoli, qui a dirigé et accompagné ma recherche, sans jamais imposer ses catégorisations. Cet article ne traite pas de l'aspect didactique de mon travail, mais je tiens aussi à remercier ici Fabienne Leconte, qui a codirigé cette recherche, en particulier parce qu'elle m'a toujours rappelé l'importance de la rigueur méthodologique dans l'analyse des données, rigueur comprise comme une forme de respect pour la recherche mais aussi pour tous les acteurs de l'école. Par ailleurs, l'écriture de cet article a été éclairée par de très riches échanges avec Clara Mortamet. Je l'en remercie tout en assumant pleinement les positionnements présentés.

³ Démarche *interactionnelle* « fondée sur une bonne connaissance de comment on se construit face à la construction de l'autre (dans un processus contextualisé, historicisé) qui permet à chacun, d'échanger pour conserver, transformer et articuler ce qu'on a appris grâce à l'autre à reconnaître comme le prioritaire en renonçant ensemble et/ou en transformant ensemble une partie de ce qu'on a appris ensemble à considérer comme secondaire en fonction d'un projet de vivre ensemble (...) » (Robillard de, 2007 : 121-122).

Implication et construction du parcours de recherche

Problématique du terrain de recherche

Mon parcours de recherche doctorale menée de 2006 à 2010 sur les pratiques langagières d'élèves adolescents au Lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba (le Lycée Guebre Mariam, désormais LGM), m'a amenée à m'investir autrement dans l'établissement après y avoir enseigné pendant huit ans. Ce texte se construit donc comme un témoignage d'une expérience qui, en se clôturant, s'ouvre sur un questionnement sans cesse renouvelé quant aux démarches valides pour représenter des dynamiques sociolangagières : celles-ci n'ont de réalité que par les effets que l'on en perçoit dans les pratiques et représentations des locuteurs.

Ce questionnement s'est en effet construit au LGM, établissement implanté en Ethiopie depuis 1947. Il appartient aujourd'hui au réseau de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger (désormais AEFÉ) et scolarise plus de 1700 élèves, dont 800 environ dans le secondaire, lieu de la recherche. Plus de trente nationalités sont représentées, il s'agit en particulier d'élèves éthiopiens (65 % environ), d'élèves africains francophones (25 % environ) et d'élèves français (10 % environ). L'Ethiopie, pays dans lequel plus de quatre-vingts langues sont parlées, n'a jamais été un pays francophone mais, conformément aux statuts de l'AEFE, tous les élèves de cet établissement étudient en français et se préparent au baccalauréat. Les élèves éthiopiens ont aussi des cours en amharique et sont très majoritairement scolarisés dans l'établissement depuis l'âge de trois ans. Or en 2005, de nombreux enseignants (dont j'étais) estimaient que leur niveau de français n'était pas suffisant, qu'ils n'étaient « pas assez francophones ». Pourtant, la plupart des élèves réussissaient leur scolarité, et il n'y avait pas de lien clair entre les nationalités et les parcours scolaires. Ce sont ces liens sociolinguistiques entre langues et apprentissage qu'il s'agissait d'éclairer au bénéfice de l'agir enseignant.

En voulant rendre compte des pratiques langagières des élèves de façon complexe, j'ai été confrontée à la nécessité de réinterroger mes propres représentations sur le français et sur l'activité de recherche elle-même, en tant que pratique réflexive :

La diversité des langues et cultures constitue un riche patrimoine à explorer par les sciences humaines non seulement comme « objets » (...) d'étude, mais comme sources d'inspiration méthodologique et épistémologique. On pourrait aller chercher, dans les cultures, des pratiques de l'autre et donc de soi qui peuvent inspirer le travail du chercheur, dès lors que celui-ci considère que son travail consiste à réfléchir à sa posture face à l'autre et donc face à lui-même. (de Robillard, 2007 : 18)

La pensée se co-construit effectivement avec les acteurs sociaux auprès de qui on intervient. Comment est-il alors possible de reconnaître aux élèves un statut de « sujets » plutôt que d'« objets » ? En quoi une recherche peut-elle les rejoindre et leur être utile ?

Problématiques de l'implication

La prise en compte des élèves en tant que sujets éclaire, sans la résoudre, la question de savoir comment on peut tenir compte des interactions entre chercheur et enquêtés à leur bénéfice, interrogation souvent masquée par les contingences de la relation aux terrains et à leurs acteurs. Pour identifier les différents modes d'implication du chercheur et en évaluer la portée dans la communauté d'insertion, Cameron et ses collègues (1992 : 14-24) définissent trois types de relations entre le chercheur et son terrain. Gadet (2003a ; 2003b : 26-28) présente ces postures de la moins impliquée à la plus impliquée.

Une posture éthique (« ethics ») se préoccupe de la qualité de la relation avec l'enquêté, le considérant non seulement comme un informateur mais aussi comme un acteur social. Ce positionnement implique que l'on explicite ses démarches auprès des enquêtés. On fait une

recherche « sur » eux. Une posture de défense des enquêtés (« advocacy ») engage l'enquêteur : il choisit son terrain pour que ses recherches puissent servir les intérêts d'une communauté minorée et il utilise son savoir pour les aider quand cela lui est demandé. Il fait une recherche « sur » et « avec » eux. Gadet souligne que Labov déjà (1982 : 172-173), en tirait deux conséquences éthiques : le « principe de rectification » (s'engager à s'opposer à des propos tenus en société sur le sujet lorsqu'ils sont erronés) et le « principe de dette encourue » (ne pas refuser son expertise scientifique à la communauté d'accueil si elle le lui demande). Mais il reste difficile de concilier les normes scientifiques de la recherche et l'engagement social du chercheur, d'autant plus que la notion même de norme est subjective quand il s'agit d'étudier un fait social. Par ailleurs, accepter d'intervenir en tant qu'expert, n'est-ce pas user de son savoir comme un outil de pouvoir ?

Une posture de responsabilisation des enquêtés (ce que Cameron *et alii* préconisent) dépasse cette opposition entre savoir et terrain pour construire les savoirs avec le concours actif et éclairé des enquêtés. Ceux-ci peuvent alors évoluer au fur et à mesure de la recherche, qui est elle-même un produit co-construit. Il leur appartient aussi de choisir quel savoir leur est utile et comment. De ce fait, on considère que l'observé peut avoir une analyse intéressante des faits et il s'agit donc de l'entendre. Le chercheur est aussi « incorporé de plein titre dans les analyses » (Mondada, 1998 : 59). Mais laisser une place au discours de l'enquêté suppose aussi qu'on accorde une certaine légitimité à ses avis, et la frontière entre le savoir scientifique et le savoir social n'est pas toujours reconnue de façon consensuelle. Le chercheur doit alors accepter de « perdre » un certain pouvoir : en ne nommant pas les faits langagiers *a priori*, il n'est plus le maître sur son terrain d'enquête. Lorsque la sociolinguistique croise la didactique, cela suppose aussi que les enseignants puissent finalement ne pas penser pertinents des résultats qui parlent moins d'enseignés que d'acteurs sociaux.

L'implication du chercheur sur le terrain a donc des effets qu'il ne maîtrise pas parce qu'il est un acteur parmi d'autres. Par contre, il lui appartient d'en voir les signes, non pas comme des biais mais comme des processus de co-construction de l'objet de recherche. Les 124 élèves interrogés au LGM se sont toujours montrés intéressés par les questions et les enquêtes (29 entretiens semi-directifs avec des élèves volontaires pour expliciter leurs réponses aux questionnaires). Les entretiens montrent que cela a répondu à un besoin de mettre en mots un vécu personnel, de tisser du lien entre leurs différentes pratiques langagières, en classe et en dehors de la classe. En accédant à ma requête, les élèves n'étaient pas tant intéressés par les réponses que par les réflexions personnelles que les questions provoquaient chez eux. Ainsi Bartholomé, à qui je demande si l'entretien l'a intéressé me dit « ben je sais pas c'que vous comptez en faire mais + c'est la première fois que + que je vois c'genre d'enquête et + ça va ouhai ! vous avez l'air euh + de poser d'bonnes questions / ». Après avoir dit en mai 2007 qu'il n'y avait pas de tensions identitaires dans son groupe de copains et que l'usage du parler métissé en était une preuve, Ousmane s'exclame en avril 2010 « tout va beaucoup mieux, on parle tous en français maintenant ».

Cela a été confirmé par des élèves rencontrés « par hasard » au LGM en 2010 et qui ont manifesté leur intérêt pour les questions posées quelques années plus tôt. Par ailleurs, quelques anciens du LGM rencontrés en France ont affirmé avoir un grand plaisir à évoquer leurs « manières de parler » entre pairs, ce qui rappelle que le simple fait d'écouter est une action impliquée : elle donne un droit d'exister à des identités langagières souvent labiles et cachées parce que peu valorisées dans une société monolingue. Les données recueillies révèlent aussi, en creux, que beaucoup d'autres ne se sont pas portés volontaires pour un entretien et que d'autres processus langagiers ne se donnent pas à voir au chercheur.

L'influence de la recherche sur les acteurs ne devient visible pour le chercheur qu'au fur et à mesure de l'analyse et est parfois masquée par ce qui peut apparaître comme des

contradictions ou des incohérences dans le discours des enquêtés. Mais une analyse qui tient compte du fait que l'élève construit aussi son propre sens devant l'enquêteur permet de révéler des liens utiles pour la compréhension des pratiques langagières. Les lectures et les mises en perspective du directeur sont précieuses :

Pour ce qui concerne les contradictions relevées, je ne crois pas qu'il soit nécessaire de se demander quelle explication privilégier. Il y a là des ambivalences intéressantes qu'il ne faut pas essayer de réduire à tout prix. Selam, du fait de sa situation, a des identifications multiples, qui sont contradictoires mais pas incompatibles : la construction de l'identité suit des voies complexes et ignore le principe de non-contradiction. (Caitucoli⁴)

De ce fait, l'implication du chercheur-acteur social sur le terrain est à la fois un danger et un atout pour la construction des savoirs savants. Un danger parce qu'en « vivant avec », on se construit ses propres catégories de façon très empirique. Et plus on « vit avec », plus ces façons de voir la réalité influent sur la façon de voir un terrain de recherche. Il s'agit donc de construire son terrain tout en le déconstruisant :

Il n'existe donc pas, à proprement parler de données ethnographiques, mais d'emblée partout et toujours, la confrontation d'un ethnologue (particulier) avec un groupe social et culturel (particulier), l'interaction entre un chercheur et ceux qu'il étudie. C'est précisément cette rencontre qui mérite d'être appelée « terrain ». (Laplantine, 1996 :38)

Cependant, en particulier lorsqu'il s'agit de pratiques plurilingues, l'implication est aussi un atout parce qu'elle aide à percevoir des signes ténus de ce qui serait peut-être tout à fait invisible pour un chercheur extérieur. Ces signes infimes permettent de faire évoluer les premières hypothèses de recherche et de construire une démarche qui peut être utile, à sa mesure, aux acteurs sociaux et aux chercheurs.

Assumer une implication didactique et une implication sociolinguistique suppose donc une démarche réflexive qui n'est jamais solitaire mais se construit à la fois dans les relations au terrain et dans celles aux champs scientifiques convoqués. Tant dans la construction que dans la déconstruction, les acteurs du terrain accompagnent le chercheur, mais aussi les modèles théoriques. Le doctorant s'appuie par ailleurs sur les mises en perspective proposées par le directeur de recherche lui-même qui, en tant que membre de la communauté scientifique, a la tâche délicate d'accompagner sans enfermer. Il a donc un rôle important dans la construction de l'identité d'un apprenti-chercheur qui se définit aussi comme enseignant impliqué. En effet, les catégorisations que le doctorant forge s'appuient dans un premier temps sur des connaissances empiriques toujours utiles, mais toujours à questionner parce que tout chercheur doit s'appropriier les liens entre champ social et champ scientifique pour construire son propre parcours de recherche. « En réalité, aucun concept ne s'applique parfaitement à aucune réalité : c'est ce qui caractérise les concepts puisque ce sont des outils qui permettent de modéliser la réalité ! »⁵.

Problématique d'un parcours de recherche doctorale

Pour un chercheur, l'altéro-réflexivité se construit de façon complexe sur deux plans au moins :

- sa relation à la communauté scientifique à laquelle il appartient :
 - lorsqu'il lit et interprète ce qu'il lit, lorsqu'avant même l'acte de lecture il fait des choix dans les références auxquelles il accède,

⁴ Avec l'accord de Claude Caitucoli, plusieurs extraits d'échanges par mail sont cités. Celui-ci date du 16 décembre 2006.

⁵ Extrait du 15 juillet 2006.

- lorsqu'il publie ses résultats, mais aussi lorsqu'il écrit, avant même la publication ;
- sa relation aux acteurs sociaux auprès de qui il intervient :
 - lorsqu'il se présente et se positionne explicitement sur le terrain,
 - lorsqu'il recueille ses données, utilisant une ou des méthodes qui ont une influence sur les acteurs eux-mêmes.

Ces deux plans sont traversés par l'expérience et l'histoire personnelle du chercheur, ses attentes et ses convictions, sa curiosité, etc. : il n'arrive jamais sur son terrain tout à fait par hasard, n'écrit jamais que de façon subjective, ne lit et n'entend que par ce qu'il comprend. Toute recherche sociolinguistique devient alors ethno-sociolinguistique parce qu'elle se construit avec et par toutes les tensions inhérentes aux relations entre théorie et terrain :

A un premier degré le projet d'un ethno-sociolinguiste consiste donc (...) à décrire et à comprendre les variétés et variations linguistiques en jeu dans les interactions, les usages en contexte ethno-socioculturel qui en sont faits par les locuteurs ; les interprétations/significations symboliques de ces usages ; ceci en privilégiant notamment la dimension de l'identité culturelle des individus et des groupes en interaction. (...) A un deuxième degré, ce projet est interventionniste (...). Enfin, à un troisième degré, il s'agit de contribuer à l'élaboration progressive d'une théorie intégrante compréhensive en sciences de l'Homme, via une linguistique de la complexité. (Blanchet, 2000 : 72)

Il appartient au chercheur d'explicitier (pour soi et pour les autres) les processus d'interprétation des données recueillies⁶. Eclairer ses propres processus de catégorisation des pratiques et représentations langagières des locuteurs l'aide à en évaluer la pertinence mais aussi la légitimité. Cette altéro-réflexivité peut être claire pour le chercheur lui-même, mais reste généralement d'ordre privé et ne fait pas l'objet d'explicitations, sans doute parce qu'elle peut nuire à la mise en lumière de l'objet de recherche. Dans la mesure où la réflexivité participe à la construction de l'objet, il peut être nécessaire de la rendre publique car elle en dit aussi quelque chose :

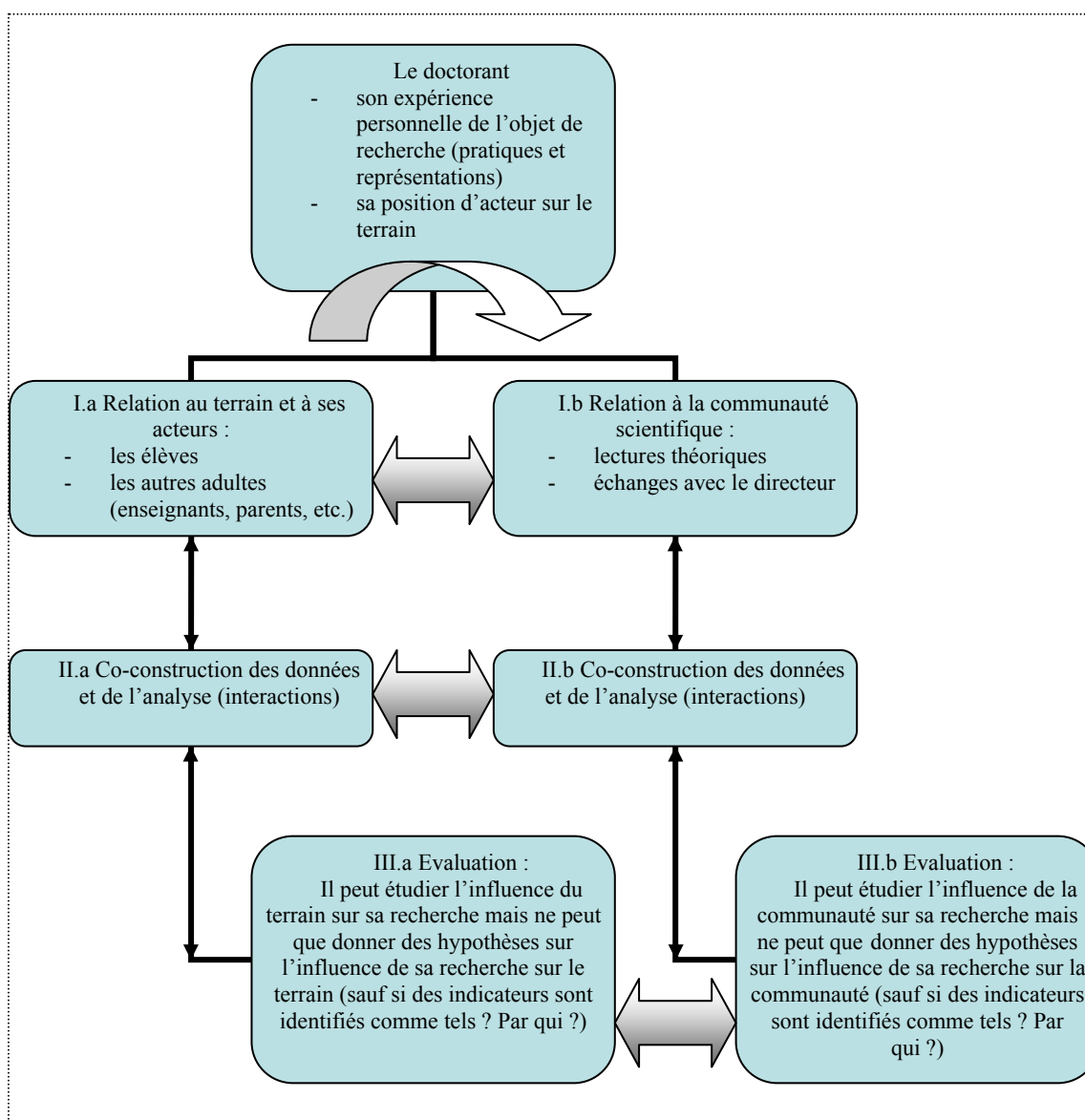
L'erreur majeure consiste à considérer comme une évidence le fait que le linguiste serait « forcé d'objectiver la réalité », alors que son travail consiste sûrement plus (...) à rendre compte de la complexité de cette prétendue « réalité », sans cesse mouvante, construite, négociée dans les discours et les pratiques. (Gasquet-Cyrus, 2009 : 109)

Si ces processus sont communs au chercheur et au doctorant, le parcours est cependant inversé pour ce dernier : celui-ci se considère en premier lieu comme acteur de son propre terrain et construit peu à peu une posture de recherche. Le chercheur quant à lui, construit son terrain à partir de sa posture scientifique. S'agissant du doctorant, le directeur a un rôle majeur dans la mesure où il intervient tant dans la relation au terrain que dans la relation à la théorie, en permettant à son étudiant d'assumer un regard réflexif sur son activité de recherche. Rendant compte de façon simple de la tension et des reliances entre terrain et théories lors d'une recherche doctorale, le schéma ci-dessous rappelle que si le chercheur est l'initiateur et l'acteur principal de sa recherche, il en est aussi un acteur parmi d'autres et qu'il reconnaît donc, par principe, qu'il ne peut « tout » voir ni « tout » évaluer de son terrain. Il vise ainsi « la totalisation, l'unification, la synthèse, tout en luttant contre la prétention à cette totalité, à cette unité, à cette synthèse, dans la conscience (...) de l'inachèvement de toute connaissance, de toute pensée et de toute œuvre »⁷ (Morin, 1986a : 29). Le chercheur le sait, le doctorant le découvre.

⁶ Robillard de, 2008 : 106 : « L'interprétation du monde se fait en fonction de ce que l'on en perçoit, des représentations que l'on en a, mais également en fonction de ce que l'on veut en faire ».

⁷ L'auteur parle ainsi de la « tragédie de la complexité ». Sont relevés ici le niveau de l'« œuvre de connaissance », complémentaire du niveau de « l'objet de connaissance ».

Schéma : les objets de la réflexivité doctorale



Aux niveaux I et II, il est question de la relation aux élèves du LGM mais aussi aux adultes agissant dans l'établissement ainsi qu'aux parents (I.a et II.a). Ces relations s'éclairent des lectures théoriques mais aussi des échanges avec le directeur de recherche (I.b et II.b). Au niveau III, c'est la question des implications sociales et scientifiques de la thèse qui est posée, ce qui dépasse le cadre de cette réflexion. En effet, si le parcours doctoral est ancré dans le temps et dans l'espace, il est aussi un objet non clos parce que la thèse produite est à la fois un résultat et un texte dialogique.

Il m'a d'abord été nécessaire d'apprendre à expliciter une démarche que je voulais à la fois militante et scientifique, tant pour moi-même que pour les lecteurs. Pour un doctorant, cette tâche est d'autant plus ardue qu'elle est en perpétuelle construction et source puissante d'insécurité. Là se situe l'action qui est peut-être la plus importante pour le directeur : permettre à son étudiant de construire et d'assumer sa recherche comme discutable et utile pour la communauté scientifique (Heller, 2003 : 24), tout en respectant des normes scientifiques légitimes que l'on découvre sans toujours les comprendre. Premier lecteur du doctorant, c'est aussi à lui qu'incombe la responsabilité d'aider à orienter la manière de présenter les analyses faites, en respectant notamment les normes d'écriture. Celles-ci influent

à la fois sur la manière de penser le terrain et la manière de produire ce qui sera lu. On peut donc dire que le doctorant apprend aussi à reconnaître les relations de pouvoir inhérentes aux relations de savoir, en particulier lorsqu'il intervient sur le terrain social :

La recherche est un exercice de pouvoir autant que de construction de savoir. Les chercheurs comprennent d'habitude leur tâche en termes de construction de savoir, et la culture dominante de la recherche veut que ce savoir soit neutre. Mais de fait, le savoir sert comme base de terrain et de pouvoir, puisqu'il construit la réalité sociale. (Heller, 2003 : 21)

Ayant enseigné le français pendant plus de dix ans avant de commencer des recherches universitaires, c'est bien sûr mes représentations sur « la » langue et sur l'école qui ont fait l'objet principal de constructions/déconstructions/reconstructions. C'est finalement surtout un rapport au savoir « universel » qui s'est trouvé mis à mal : la démarche sociolinguistique éclairait les réalités de façon plus satisfaisante que le savoir enseignant justement parce qu'elle intégrait la dynamique de réalités différentes selon les positionnements assumés : « la connaissance complexe vise à reconnaître ce qui lie ou relie l'objet à son contexte, le processus ou l'organisation où il s'inscrit » (Morin, 2008 : 182). Tant dans l'espace que dans le temps, la complexité intègre le chercheur en tant qu'acteur de la construction de la connaissance : « Si construire l'autre constitue une part de l'activité de recherche, cela signifie donc que la construction de soi en fait partie » (de Robillard, 2007 : 23).

Implication et production de l'objet de recherche

Les pratiques plurilingues : la construction de l'objet de la recherche

La réflexion que l'on porte sur son terrain (en tant que « reflet » et en tant que « regard sur ») se tisse de façon différente selon sa propre histoire mais aussi selon la place que l'on y tient en tant qu'acteur social : enseigner le français en Ethiopie, c'est postuler une cohérence entre ce que l'on fait et ce que les élèves en font. Ce détour par l'expérience didactique ancre une démarche de recherche en sociolinguistique sur un terrain qui est à la fois unique et traditionnel. Ce terrain est traditionnel car, à l'instar de nombreuses autres recherches en sociolinguistique scolaire, il permet de décrire une situation de contact de langues pour interroger les liens entre réussite/échec scolaire et pratiques/appropriation langagière des élèves en milieu plurilingue. Le LGM est aussi un terrain traditionnel parce qu'il est le lieu d'échanges plurilingues entre élèves de différentes nationalités, qui apprennent tous dans la langue véhiculaire à l'intérieur de l'établissement, alors qu'elle est marginale dans l'environnement urbain. Ce terrain est pourtant spécifique parce qu'il a été l'enjeu d'un pari risqué : prouver « par la science » que le contact entre la culture française (véhiculée par la langue et les savoirs de l'école) et les autres cultures des élèves leur sont bénéfiques, non pas parce que la culture française est « bonne » en soi, mais parce que les élèves eux-mêmes savent en tirer parti librement. Héritière de l'universalisme français, je voulais trouver le moyen d'allier les contradictions et paradoxes d'une idéologie monolingue dominante avec ceux d'une idéologie plurilingue dominée. Je postulais ainsi que « la nécessité de préserver la diversité linguistique [était] une évidence indiscutable », liée à « un idéal de justice sociale » (Caitucoli, 2009 : 146 et 147) transmise par l'éducation (et donc par l'école) et revendiquée sans doute par les locuteurs eux-mêmes.

Très concrètement, il m'était nécessaire de comprendre pourquoi et comment un individu pouvait accepter de vivre des situations inconfortables parce qu'il ne comprenait pas ce qui se disait, comment cela se disait ou même pourquoi cela se disait. A mon quotidien plurilingue marqué par la présence constante de malentendus potentiels, se greffait le rêve de situations

vécues en France dans lesquelles une seule langue permet d'éviter toutes sortes de conflits... Ainsi, ma recherche est née d'une démarche impliquée et absolument pas objective, espoir de trouver dans la sociolinguistique des modèles de diglossie permettant de dénoncer l'hégémonie du français tout en utilisant des savoirs avérés sur les compétences bilingues... C'est pourtant parce que ce type d'implication suppose que l'on cherche à définir ce que serait « la » langue et « le » bilinguisme pour les locuteurs qu'il a été possible de faire émerger des discours moins conformes aux théories diffusées qu'aux dynamiques que les locuteurs donnent à percevoir.

Pour rendre compte de dynamiques langagières et non de « langues », il a d'abord fallu cesser de traquer la « compétence » scolaire bilingue mythique qui aurait existé chez les élèves. Trois interventions conjointes ont permis de passer d'une démarche militante enseignante à une démarche de recherche impliquée. La première, en creux, est celle des lectures théoriques de fond révélant qu'il n'y a pas de réponses objectives et universelles (Leconte, 1997 : 10, 24). Les réponses apportées ailleurs devaient permettre d'éclairer un ensemble de données recueillies, si tant est qu'elles pouvaient effectivement révéler une réalité. La deuxième intervention a été celle des élèves eux-mêmes : 124 collégiens et lycéens, en informateurs diserts et courtois, ont effectivement répondu à un questionnaire très lourd, et 29 d'entre eux ont explicité leurs réponses lors d'un entretien semi-directif de presque une heure. Mais... leurs réponses paraissaient chaotiques et leurs profils n'entraient pas dans les catégories forgées en amont grâce à une « connaissance » empirique du terrain. Ainsi, comment lier « nationalités » et « langues parlées à la maison », « francophonie » et « bilinguisme » ? Trop de familles mixtes dans l'échantillon, qui ne sont pas identifiées comme telles dans les statistiques de l'établissement, et bien trop d'élèves déclarant utiliser plusieurs langues à la maison et entre pairs tout en ne sachant pas définir le terme « bilingue » ; encore plus nombreux ceux se disant francophones tout en déclarant ne pas avoir de traits culturels français... Quelques moments (mal)heureux de désespoir sont nécessaires pour l'analyse des données car c'est la prise de conscience du manque qui permet de relativiser les savoirs théoriques. Cela permet aussi d'accepter de considérer que l'ensemble des données recueillies peut permettre de révéler des liens, du mouvement, de la complexité. L'analyse qualitative permet alors de dessiner des hypothèses de reliance entre plusieurs catégories apparemment autonomes, hypothèses qu'il a été possible de vérifier grâce à l'abondance des données recueillies :

La démarche va du global (prise d'indices multiples en contexte complexe par observation participante) à l'analytique (via enquêtes semi-directives et directives, traitement des données, validation) pour revenir à une synthèse interprétative. (Blanchet, 2000 : 41)

Il a fallu en particulier cesser d'étudier des langues utilisées pour au contraire se pencher sur la manière avec laquelle les élèves convoquent (ou non) ce qu'ils appellent peut-être des langues (ou peut-être pas)... A partir d'un objet de recherche apparemment largement consensuel (« la » langue) se sont alors construites d'autres catégorisations fondées sur des procédures et des croisements de réponses hétéroclites, ce qui finalement a permis de révéler une cohérence peu visible par l'enseignant ou même l'élève lui-même, mais en tout cas utile pour avancer dans la connaissance des pratiques sociolinguistiques des locuteurs :

Il nous faut donc concevoir les langues comme des constructions sociales mouvantes, des pratiques fluctuant sans cesse autour de ce que nous pourrions appeler des « noyaux durs », des pratiques en constant changement, en constant mouvement. (Calvet, 2007 : 61)

Les données sont effectivement construites parce qu'elles ont été ici analysées dans le but de révéler une cohérence utile en didactique. Mais un autre type de traitement aurait pu aller vers une mise en évidence de l'hétérogénéité des pratiques (par exemple en fonction des profils ethniques), vers une pluralité qui aurait peut-être interdit de convoquer la notion d'homogénéité.

Ce changement de perspective fréquent aujourd'hui en sociolinguistique (catégoriser des pratiques plutôt que des langues), n'aurait cependant pas pu avoir lieu sans la troisième intervention : celle d'un directeur qui, sans jamais vouloir intervenir sur les analyses des données, me rappelait que la sociolinguistique n'est peut-être pas tant de la linguistique appliquée aux terrains que des terrains impliquant la linguistique :

La question est aussi – je serais tenté de dire surtout – de savoir si cette « langue des élèves du LGM » est repérable dans les représentations des uns et des autres. Est-elle revendiquée par certains, dénoncée par d'autres ? (Caitucoli⁸)

Toutes les situations sont conflictuelles d'une manière ou d'une autre, mais certaines sont si peu conflictuelles qu'on peut, par comparaison aux autres les idéaliser en disant qu'elles sont de type consensuel etc. La question est de savoir si l'utilisation d'un concept donné permet une modélisation intéressante (permet de comprendre ce qui se passe, éventuellement d'expliquer ce qui se passe en faisant émerger les questions importantes) ou au contraire si ce concept ne fait qu'obscurcir les choses (en masquant les vrais problèmes). (Caitucoli⁹)

De ces trois interventions (l'apport des théories, l'apport des acteurs du terrain, l'apport du directeur) a émergé une réflexion qui s'est traduite à la fois dans l'écriture doctorale en français et dans un regard plus ethnographique porté sur le quotidien : la préservation de la face des locuteurs en plusieurs langues était peut-être plus importante que l'accès aux savoirs académiques en une seule langue. Le « bilinguisme », perçu comme un atout largement minoré par les idéologies monolingues (et par l'école française), pouvait alors donner un autre souffle au doctorant pour militer contre l'idéologie monolingue.

L'implication du chercheur, si elle est nécessaire à la compréhension des processus de communication utilisés par les acteurs sur le terrain, a aussi pour conséquence une sorte d'aveuglement quant aux valeurs idéologiques en cours sur ce terrain : « L'implication peut induire une perception très orientée des phénomènes sans recul ni métaposition suffisante ultérieurement (à l'analyse) » (Blanchet, 2000 : 23). Comment en effet s'impliquer suffisamment pour appréhender des processus qui ne sont pas visibles de l'extérieur tout en gardant suffisamment de distance pour voir les conflits sociolinguistiques que ces processus peuvent engendrer ? Si ces deux démarches semblent nécessaires, elles ne peuvent pas se faire de façon simultanée, dans l'absolu, hors de l'espace et du temps : la prise en compte de son propre cheminement et le mouvement sont nécessaires. Ce sont donc les évolutions de ses « positionnements », plutôt que sa « posture », qu'il convient d'interroger :

Pour clarifier la distinction terminologique entre les notions de « posture » et de « positionnement », nous proposerons de considérer la posture comme la position épistémologique construite et développée par le chercheur (Paillé et Mucchielli, 2008), tandis que le positionnement renverrait davantage à la relation située à l'autre, au terrain, à la manière dont le chercheur, en construction d'une posture épistémologique évolutive, se positionne, en situation et en interaction, pour engager et agir sa relation au terrain. (Brétégnier A., 2010 : 34).

⁸ Extrait d'un message du 4 février 2006, qui s'était fait l'écho des conseils méthodologiques de Fabienne Leconte quant à la nécessité de ne pas sous-estimer le temps nécessaire à l'observation/écoute pour l'analyse.

⁹ Extrait d'un message du 15 juillet 2006.

Ainsi, l'implication postule un enjeu idéologique qui doit être constamment explicité pour la prise en compte de la rupture épistémologique entre théorie et terrain.

La posture plurilingue : les enjeux de l'objet de la recherche

Traquer des traces de stratégies d'apprentissage plurilingues innovantes chez les élèves suppose que l'on associe à l'innovation un préjugé qualitatif. Les lectures théoriques révèlent pourtant qu'il n'existe pas d'« atout bilingue » objectif ; cette question met surtout à jour des conflits idéologiques forts entre pays dominants monolingues et pays dominés plurilingues. Les élèves eux-mêmes ne donnaient à entendre aucun lien simple entre réussite scolaire et plurilinguisme, ils se revendiquaient plurilingues mais sans faire de lien explicite avec leur apprentissage. Plus : les données montraient qu'être « bon élève » avait bien peu à voir, selon beaucoup, avec le fait de parler la langue dominante dans l'établissement. Revendiquer des pratiques plurilingues avait donc une valeur non directement liée à l'apprentissage. Les remarques de mon directeur, sans jamais être directives, m'ont réellement aidée à me distancier de ce qu'il serait bon de prendre en compte pour tenir compte du bilinguisme des élèves au LGM : ni le métissage ni le bilinguisme ne sont des « richesses ».

Je crois qu'il y a dans beaucoup d'écrits une confusion entre ce que la réalité devrait être pour être une réalité « satisfaisante » et ce que la réalité est /de facto/. (...) Qu'est-ce qu'une « réalité satisfaisante » ? On ne questionne que rarement cet idéal de la communication [bilingue], avatar de l'idéologie du métissage (...) qui appartient à une idéologie relativement récente, apparue dans des conditions historiques, sociales et culturelles très spécifiques. Pour ma part, je suis, en tant qu'individu, représentatif d'un groupe (clerc occidental du vingtième siècle, dont l'idéologie a été façonnée par le judéo-christianisme, les Lumières, la Révolution française, etc.) et considère donc que le mélange est la meilleure des choses possibles (...). Mais pour autant, lorsque je suis linguiste, je ne pose pas ces principes comme universels. (Caitucoli¹⁰)

Prenant le contre-pied d'un discours bête et méchant (scientifiquement erroné et moralement inacceptable) qui faisait du bilinguisme une sorte de maladie à éradiquer (...), s'est construite une doxa gentille (moralement correcte) mais pas forcément plus juste scientifiquement, résumée par l'expression « le bilinguisme est une richesse » (...) Pour moi, le bilinguisme n'est ni un handicap, ni un avantage. C'est un fait qu'il faut observer dans sa complexité. Je ne dirais même pas – de façon abstraite et générale – qu'il est souhaitable de le favoriser et de le développer partout et tout le temps, dans la vie sociale et à l'école. Je pense que tout cela mériterait qu'on y réfléchisse sans « moraline »¹¹ (voir, puisqu'on en parlait, Edgar Morin, qui emprunte le terme « moraline » à Nietzsche et la définit, je ne sais plus où exactement mais ça doit être dans la Méthode 6, comme la « simplification et la rigidification éthique qui conduisent au manichéisme »). (Caitucoli¹²)

Une fois les représentations enseignantes d'une école à vocation universelle et celle du bilinguisme idéal mises à mal, le terrain scolaire – enjeu didactique et sociolinguistique – est apparu plus « simplement » comme l'expression de conflits de normes langagières que chaque individu gère de façon unique, y compris le chercheur :

¹⁰ Extrait d'un message du 15 juillet 2006.

¹¹ « La moraline (j'emprunte ce terme à Nietzsche) est la simplification et la rigidification éthique qui conduisent au manichéisme, et qui ignorent compréhension, magnanimité et pardon. Nous pouvons reconnaître deux types de moraline : la moraline d'indignation et la moraline de réduction, qui, du reste, s'entre-nourrissent. L'indignation sans réflexion ni rationalité conduit à la disqualification d'autrui. (...) La moraline de réduction réduit autrui à ce qu'il y a de plus bas (...) et le condamne totalement. C'est oublier que ces actes ou idées ne concernent qu'une partie de sa vie, qu'il a pu évoluer depuis, voire s'être repenti ». (Morin, 2004 [1986b] : 57)

¹² Extrait d'un message du 8 janvier 2007.

La double erreur théorique, c'est de penser qu'on peut fixer à l'enseignement scolaire des objectifs indiscutables et universels, sur lequel toute société humaine peut tomber d'accord et que, pour atteindre ces objectifs, une seule voie est possible. C'est pourquoi, à titre personnel, je jette sur ces questions un regard purement théorique (...): je ne cherche pas à remédier à quoi que ce soit car j'ai la certitude que les objectifs et les méthodes sont liés aux idéologies et je ne me sens pas le droit, en tant que linguiste, d'imposer aux autres mon idéologie. En tant que citoyen, c'est une autre histoire, je revendique le droit d'agir... (Caitucoli¹³)

L'écriture devient alors un instrument privilégié pour intégrer l'influence de son positionnement dans l'analyse des résultats produits. Ainsi est apparue l'évidence que pour certains, le parler plurilingue a des fonctions identitaires si fortes qu'elles s'opposent parfois aux fonctions référentielles d'une langue d'apprentissage unique. De là naît la thèse principale de mon travail qui, loin de s'ancrer dans les situations de classe, révèle que l'on peut adopter une posture plurilingue, celle-ci n'étant pas directement liée aux répertoires verbaux effectivement utilisés par chaque individu. Une posture plurilingue est le fait d'envisager comme une norme langagière de prestige la pluralité des répertoires langagiers utilisés dans une interaction verbale ; elle n'est pas directement liée aux langues utilisées individuellement mais révèle des enjeux normatifs qui régulent le système linguistique en usage dans la communauté considérée. Une posture langagière (plurilingue ou unilingue) en dit donc plus sur les idéologies que sur les pratiques individuelles, qui pourtant éclairent et révèlent les postures prises par les locuteurs. Par la focalisation sur les normes des interactions, la notion de « posture plurilingue » fait alors percevoir un autre type de rapport au savoir que celui véhiculé par l'école unilingue française.

L'hypothèse d'un lien entre apprentissage et usage plurilingue ayant été vérifiée notamment par des témoignages sur des stratégies bilingues dans un « langage intérieur pour apprendre » et par l'analyse de productions orales, il était important de tenir compte aussi des pratiques littéraciées scolaires des élèves : en quoi sont-elles l'expression d'un contact de normes langagières en français ? Autrement dit, une posture plurilingue influe-t-elle sur une manière de comprendre ou de s'exprimer en français à l'écrit ? Peut-on alors identifier par l'écrit des indicateurs d'une autre forme de rapport au savoir ? Aucune grille d'analyse théorique ne pouvant convenir pour rendre compte de pratiques d'écriture que le chercheur associe lui-même à une catégorie sociolinguistique qu'il a forgée, la tentation est grande d'appliquer un regard d'enseignant monolingue sur ces données, tentation d'autant plus forte que l'on vise à produire des outils didactiques.

De façon assez inattendue, c'est le fait d'avoir quitté le LGM et l'action enseignante, le fait de vivre à nouveau dans une société monolingue, qui a orienté les choix méthodologiques pour analyser ces copies : « le contexte dans lequel vivent les chercheurs a une influence sur leur façon d'interpréter les pratiques langagières (...) » (Gonac'h, 2009 : 209). La distanciation dans le temps et l'espace associée aux discussions avec ma co-directrice et des lectures théoriques inaccessibles en Ethiopie (cette partie de l'étude a eu lieu en France, dans un environnement universitaire, sur des copies produites au moins deux ans auparavant) ont finalement aidé à l'appréhension de textes scolaires comme des observables de pratiques multilittéraciées potentielles dans le cadre de normes scolaires attendues :

Les littéracies sont des pratiques sociales : les façons de lire, d'écrire et d'utiliser les textes écrits sont liées à des processus sociaux qui ancrent l'action individuelle dans des processus culturels et sociaux... Considérer les littéracies comme plurielles veut dire que l'on reconnaît que la diversité des pratiques de lecture et d'écriture ainsi que les

¹³ Extrait d'un message du 16 septembre 2006.

*différents genres, styles et types de textes sont associés à plusieurs activités, domaines ou identités sociales*¹⁴. (Martin-Jones, Jones, 2000 : 4-5)

Dans ces copies, les structures du texte et de la phrase n'ont manifestement pas le même statut pour les élèves, le sens se construit différemment selon qu'il réfère à des réalités culturelles françaises ou éthiopiennes, les enseignants eux-mêmes infèrent de l'influence d'un plurilinguisme identitaire qui varierait selon les identités ethniques des élèves.

Ce que l'on pourrait finalement appeler une « implication distanciée » a permis ici une lecture plus fine des écrits scolaires, tout en révélant très concrètement que l'action enseignante ne pouvait peut-être pas se conjuguer avec l'analyse sociolinguistique de l'objet de recherche. Cela soulève donc la question des liens entre sociolinguistique et didactique : si la première apporte des éclairages sur les processus identitaires des apprenants, il appartient aux didacticiens de savoir comment transposer ces savoirs au bénéfice de l'école :

[La didactique du français] se trouve par vocation au carrefour de deux options : parce qu'elle se veut scientifique, elle se doit de faire passer la description avant la prescription, mais parce que l'enseignement dans les sociétés démocratiques a pour fonction de développer des savoirs et des compétences chez le plus grand nombre, elle ne peut s'abstenir de hiérarchiser les valeurs et de promouvoir les démarches qui lui semblent les plus adéquates. (Dufays, 2001 : 317)

Conclusion

Tout résultat étant nécessairement situé, il n'est utilisable par les acteurs qu'au prix d'une transposition sociale, dont la responsabilité n'incombe pas seulement aux linguistes mais aussi et surtout aux acteurs eux-mêmes. La tâche du linguiste qui s'intéresse aux liens entre école et langage est alors de « créer des ponts entre les chercheurs et les praticiens en rendant mutuellement manifestes les règles et les procédures du discours (...) qui sont constamment mobilisées par les acteurs – en bien et en mal ! -, mais qui échappent à la mémoire déclarative » (Lüdi, 2001 : 305). Si intervention il y a en sociolinguistique scolaire, elle ne peut se concevoir que dans le cadre d'un contact entre plusieurs cultures : celle(s) de l'école et celle(s) de la sociolinguistique. Il reste encore beaucoup à faire pour cela, notamment à mettre à jour la complexité des dynamiques de conflits entre ces deux espaces sociaux. Les enseignants, tout comme les sociolinguistes, deviennent alors à la fois acteurs et destinataires d'une réflexion sociodidactique. Cette question est liée à l'histoire professionnelle et personnelle de tout chercheur (et de tout enseignant) qui, d'une manière ou d'une autre, se positionne quant à sa responsabilité sociale, notamment en s'impliquant sur son terrain de recherche.

En usant ici d'un récit rétrospectif sur mon parcours doctoral, forme peu habituelle d'écriture en sociolinguistique, j'espère avoir aussi montré comment l'implication révèle la nécessaire tension entre idéalisation et réalité du terrain, mais aussi entre activité de recherche et normes scientifiques, en particulier pour le doctorant. La prise en compte de l'implication, en tant que processus pertinent pour la construction de l'objet, révèle en effet que les résultats se construisent par et pour un terrain unique en révélant des dynamiques sous-jacentes à tout fait sociolangagier :

¹⁴ Texte original : « Literacies are social practices: ways of reading and writing and using written texts that are bound up in social processes which locate individual action within social and cultural processes... Focusing on the plurality of literacies means recognizing the diversity of reading and writing practices and the different genres, styles and types of texts associated with various activities, domains or social identities ».

La question n'est pas de savoir si, « dans les faits », la diversité linguistique d'un espace quelconque se laisse mieux décrire de façon exhaustive, non contradictoire et simple en posant un système de référence unique ou plusieurs systèmes. La question est de savoir pourquoi un individu ou un groupe donné peut se représenter cet espace comme homogène ou comme hétérogène, ce que ces représentations sont susceptibles d'induire, quelles conséquences on peut en attendre. Dans ces conditions, le choix que fait le linguiste de s'engager sur un terrain en mettant en évidence son homogénéité plutôt que son hétérogénéité est une question éthique-politique. Il s'agit de savoir quelles dynamiques il veut exhiber ou occulter, quel rôle il accepte de jouer. (Caitucoli, 2008 : 260)

L'explicitation d'un parcours de recherche sur le mode altéro-réflexif révèle donc aussi quelque chose des normes en cours dans la communauté scientifique dont on a convoqué les savoirs pour construire sa recherche et, plus généralement, des normes en cours dans la (ou les) société(s) dans lesquelles vit le chercheur. Le mouvement spatial et temporel entre sociétés plurilingues et monolingues aide sans doute « à sortir de cette forme d'amnésie anthropologique qui a conduit, en France notamment, à confondre universalité et universalisme par généralisation du singulier au plus grand nombre » (Abdallah-Pretceille M., 2003 : 53). Les résultats produits ont donc une part subjective assumée : appréhendé d'abord de façon simple, le terrain du LGM est devenu un ensemble complexe (Morin E., 2008 : 195-196, 230), selon un principe dialogique (les pratiques sociales bilingues et les pratiques scolaires unilingues des élèves ont *a priori* des liens), un principe de récursivité (le lien de causalité entre échec en français et pratique plurilingue n'est pas linéaire) et un principe hologrammatique (ce que fait comprendre l'ensemble des élèves permet de comprendre des stratégies individuelles qui, elles-mêmes, éclairent les règles des interactions exolingues et renvoient aux représentations langagières des enseignants). En proposant des démarches d'analyse de stratégies plurilingues qui s'actualisent dans l'individuation, la sociolinguistique scolaire permet ainsi de mettre à jour des processus de différenciation langagière et d'accès au savoir liés aux politiques scolaires et aux idéologies y présidant.

Je voudrais remercier Claude Caitucoli et Fabienne Leconte de m'avoir appris à gérer cette tension au contact de cultures professionnelles, langagières, individuelles... cultures qui, en s'éclairant, aident à mieux comprendre sans prétendre tout savoir : « Le regard d'un chercheur se porte sur un terrain. Pour comprendre ce terrain, il fait appel à des théories préexistantes : ni le terrain, ni les théories, ni le regard du chercheur ne peuvent sortir indemnes de cette confrontation »¹⁵.

Je voudrais aussi poser la question concrète des conditions de l'implication dans le cadre d'un projet de recherche en sociolinguistique. Les interrogations de fond ne peuvent en effet masquer celles qui surgissent pour tout jeune docteur qui découvre qu'il est peut-être très difficile pour un enseignant-chercheur de co-construire effectivement du sens avec tous les acteurs sociaux d'un terrain identifié. La contingence des contraintes renvoie sans doute à d'autres obstacles d'ordre épistémologique, ce qui renvoie à nouveau à la nécessité de penser une recherche comme impliquée... Une démarche réflexive s'ancre finalement autant dans le passé que dans le présent, et n'est peut-être féconde que parce qu'elle vise à se tourner vers les autres, tous les autres.

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2003, *Former et éduquer en milieu hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos.

¹⁵ Extrait d'un message du 9 janvier 2007.

- ANDROULAKIS G., 2010, « Le retour des produits de l'enquête sociolinguistique à la communauté-source : de la rétroaction des enquêtés aux principes déontologiques et méthodologiques » dans H. Boyer (dir.), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, Limoges, Lambert Lucas Editions, pp. 57-64.
- BACHELARD G., 2004 [1938], *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- BLANCHET P., 2000, *La linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- BRETEGNIER A., 2010, « Sociolinguistique alter réflexive : du rapport au terrain à la posture du chercheur », dans D. de Robillard (dir.), *Cahiers de sociolinguistique n°14 Réflexivité, herméneutique, vers un paradigme de recherche ?*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 27-42.
- CAITUCOLI C., 2008, « Compte-rendu : Robillard D. de, 2008, *Perspectives alterlinguistiques*, vol. 1 : *Démons*, vol. 2 : *Ornithorynques*, Paris, L'Harmattan » dans M. Abecassis (dir.), *Pratiques langagières dans le cinéma francophone*, Glottopol n°12, Rouen, Université de Rouen, pp. 257-265.
- CAITUCOLI C., 2009, « Compte-rendu : Alexandre Duchêne, Monica Heller (eds.), 2007, *Discourses of endangerment: Ideology and Interest in the Defence of Languages*, London - New York: Continuum International Publishing » dans *Journal of Language Contact – VARIA 2* (2009), pp. 147-152.
- CALVET L.-J., 2007, « Pour une linguistique du désordre et de la complexité », dans *Carnets d'Atelier de sociolinguistique n°1, Un siècle après le Cours de Saussure : la Linguistique en question*, pp. 13-80.
- CAMERON D., FRAZER E., HARVEY P., RAMPTON B., RICHARDSON K., 1992, *Researching Language. Issues of Power and Method*, London and New York, Routledge.
- DUFAYS J.-L., 2001, « Didactique du français et réflexion épistémologique : où en sommes-nous ? Que voulons-nous ? » dans M. Marquilló Larruy (éd.), *Question d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers, Les cahiers FORELL, Université de Poitiers, pp. 309-318.
- GADET F., 2003a, « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données » dans *Texte !*, juin-septembre 2003a (en ligne sur : <http://www.revue-texto.net/1996-2007/Inedit/Gadet_Principes.html>, consulté le 12 septembre 2008).
- GADET F., 2003b, *La variation sociale en français*, Paris: Ophrys.
- GASQUET-CYRUS M., 2009, « Pratiques, représentations, catégorisations : mots des locuteurs, mots du linguiste et autocritique » dans I. Pierozak, J.M. Eloy (dir.), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?*, Paris, L'Harmattan, pp. 105-110.
- GLISSANT E., 1996, *Introduction à une poétique du divers*, Paris, Gallimard.
- GONAC'H J., 2009, « Les enfants de migrants turcs au contact du français et de l'anglais » dans I. Pierozak, J.M. Eloy (dir.), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?*, Paris, L'Harmattan, pp. 203-209.
- HELLER M., 2003, *Eléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier.
- LABOV W., 1982, « Objectivity and Commitment in Linguistic Science : the Case of the Black English Trial in Ann Arbor », dans *Language in Society* n°11, pp. 165-201.
- LAPLANTINE F., 1996, *La description ethnographique*, Paris, Nathan.
- LECONTE F., 1997, *La famille et les langues, Une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*, Paris, L'Harmattan.
- LEGLISE I., CANUT E., DESMET I., GARRIC N., 2006, « Applications et Implications en Sciences du langage : Introduction », dans Léglise et al. (coord.), *Applications et implications en Sciences du langage*, Paris, L'Harmattan, pp. 9-15.

- LÜDI G., 2001, « Regards d'un linguiste sur la didactique » dans M. Marquilló Larruy (éd.), *Question d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers, Les Cahiers Forell, pp. 301-308., ici p. 305.
- MARTIN-JONES M., JONES K., 2000, *Multilingual Literacies*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- MIGUEL ADDISU V., 2010, *Apprendre en français au Lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba : une approche sociolinguistique à des fins didactiques*, Thèse de doctorat, Rouen, Université de Rouen.
- MONDADA L., 1998, « Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste » dans *Cahiers de l'ILSL* n°10, pp. 39-68.
- MORIN E., 1986a, *La connaissance de la connaissance (La méthode 3)*, Paris, Seuil.
- MORIN E., 2004 [1986b], *Éthique (La méthode 6)*, Paris, Seuil.
- MORIN E., 2008, *Mon chemin, Entretiens avec Djénane Kareh Tager*, Paris, Fayard.
- PAILLE P., MUCCHIELLI A. 2008, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- PIEROZAK I., ELOY J.-M. (dir.), 2009, *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?*, Paris, L'Harmattan.
- RAMPTON B., 2006, « Language and Ethnicity at School : some implication from theoretical developments in Sociolinguistics », dans *Langage et Société* n° 116, 2006/2, pp. 51-71.
- ROBILLARD D. de, 2007, « La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas », dans *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique n°1 : Un siècle après le cours de Saussure : la Linguistique en question*, pp. 1-149.
- ROBILLARD D. de, 2008, *Perspectives alterlinguistiques* vol. 1 : *Démons*, Paris, L'Harmattan.

PETER PAN, LA PETITE MERVEILLE ET L'ANDRIAN'SCHOOL : LA DENOMINATION DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES COMME INDICATEUR SOCIOLINGUISTIQUE EN CONTEXTE PLURILINGUE

Sophie Babault

**Université Charles de Gaulle – Lille 3,
UMR CNRS 8163 « Savoirs, textes et langage »**

Introduction

Donner un nom à un établissement scolaire est un acte identitaire important qui revient à le différencier des autres en lui accordant une personnalité propre et des qualités symboliques que son nom est supposé véhiculer. C'est ainsi, par exemple, que Lamartine, Victor Hugo ou Jules Verne ont été choisis pour donner aux lycées français de Sofia, Francfort et Johannesburg une touche de culture littéraire française, source de prestige pour les établissements. A l'inverse, la tradition soviétique de simple numérotation des établissements a contribué à homogénéiser un ensemble constitué d'unités anonymes, en apparence dépourvues de caractéristiques spécifiques.

Dans de nombreux cas, donner un nom à un établissement scolaire, c'est également le positionner sur le marché éducatif en anticipant sur les attentes et les représentations des familles en matière de scolarisation de leurs enfants.

En contexte plurilingue, ces deux aspects sont complétés par un troisième paradigme, qui est celui des valeurs véhiculées par chacune des langues en présence. Ainsi, le choix du nom donné à un établissement sera porteur de significations non seulement quant au style affiché par l'école (prestigieux, inscrit dans une tradition culturelle locale, centré sur les enfants, insistant sur une compétence particulière, etc.) mais également par rapport aux représentations induites par la langue dans laquelle le nom est donné. Il n'est effectivement pas anodin de dénommer une école dans l'une ou l'autre des langues co-existant sur un territoire donné, même si la langue utilisée pour dénommer l'établissement n'est pas nécessairement celle qui est prévue pour la communication au sein de l'école.

J'ai choisi, pour traiter cette problématique des noms d'école en contexte plurilingue, de m'arrêter sur la situation d'Antananarivo, capitale de Madagascar. Toute personne se promenant dans les rues de la capitale malgache sera frappée par la diversité des noms d'établissements scolaires qui s'offrent à elle d'une rue à l'autre. A côté des établissements publics, qui portent généralement le nom de leur quartier, et des établissements privés confessionnels, qui inscrivent leurs noms dans des paradigmes religieux (noms de saints ou de personnalités spirituelles), les écoles privées non confessionnelles font preuve d'une

importante créativité. Sur les façades de ces dernières, y compris parmi celles accueillant des élèves du niveau primaire à la classe terminale, Peter Pan côtoie en effet les Bambins sages, la Bergère, les Génies, les Bout'chou, le Baleineau, etc., à côté de dénominations en malgache généralement plus classiques – Loharano (« la Source »), Sarobidy (« Précieux »), Soa fianatra (« Où l'on apprend bien »), Fanantenana (« l'Espoir »), etc. – concurrencés depuis quelques années par des noms à consonance anglaise – Andrian'school, J.D. Royal School, Victoria school, etc. Le choix de ces différents noms semblant s'inscrire dans des tendances clairement marquées, j'ai cherché à comprendre dans quelle mesure ils pouvaient être significatifs d'évolutions sociolinguistiques plus globales au sein de la société malgache.

Démarche méthodologique

Cette analyse est centrée sur les écoles privées non confessionnelles de la ville d'Antananarivo. Elle s'appuie sur trois types de corpus recueillis au début de l'année scolaire 2010-2011 :

- Liste des établissements privés recensés par le Ministère de l'Education nationale ;
- Interviews avec des chefs d'établissements ;
- Questionnaires remplis par des parents d'élèves de ces établissements¹.

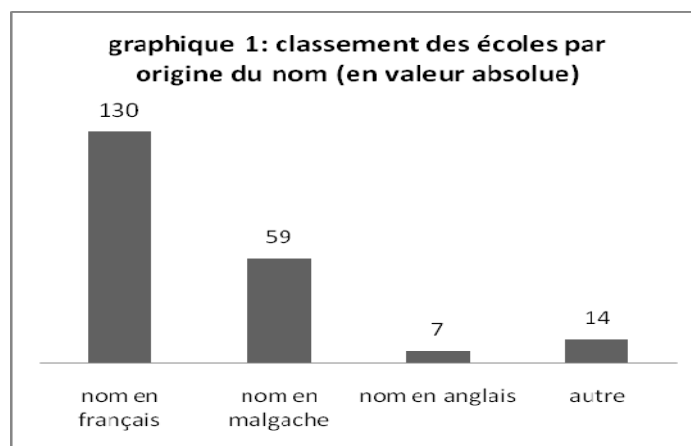
Etant donné le nombre considérable des établissements privés non confessionnels de la capitale, j'ai restreint le corpus aux établissements accueillant des élèves de collège. Ce choix se justifie par le nombre assez réduit de lycées privés, insuffisant pour constituer à lui seul un corpus d'analyse, ainsi que par les spécificités du niveau primaire, qui conduit souvent les chefs d'établissement à sélectionner des noms très orientés vers la petite enfance, non représentatifs de l'ensemble. Le corpus final est constitué de 210 établissements.

L'analyse du corpus vise à répondre aux questions suivantes :

- Quelle place les langues occupent-elles dans les choix identitaires réalisés par les responsables d'établissements lorsqu'ils donnent un nom à leur établissement ?
- Observe-t-on une évolution dans les choix des langues utilisées pour dénommer les établissements scolaires, laissant supposer l'existence d'effets de mode ?
- Jusqu'à quel point les représentations des chefs d'établissements et celles des parents d'élèves convergent-elles ? En d'autres mots, quel est l'effet observable de ces actions de marketing éducatif que sont les dénominations d'écoles ?

Etat des lieux général

Les langues utilisées pour dénommer les 210 établissements se répartissent de la façon suivante :



¹ Je remercie ici chaleureusement les directeurs d'établissements et l'ensemble des parents d'élèves qui ont apporté leur concours à cette recherche.

Près de 2/3 des noms sont donc en français. Un peu moins d'un tiers des noms utilisent le malgache. Quant aux autres, ils sont :

– en anglais : 7 occurrences

exemple : Lycée privé Speed, Ecole privée New Eden, Lycée privé Ideal School, Cultural and Educational School

– dans une autre langue ou inclassable de manière précise dans une langue définie : 14 occurrences

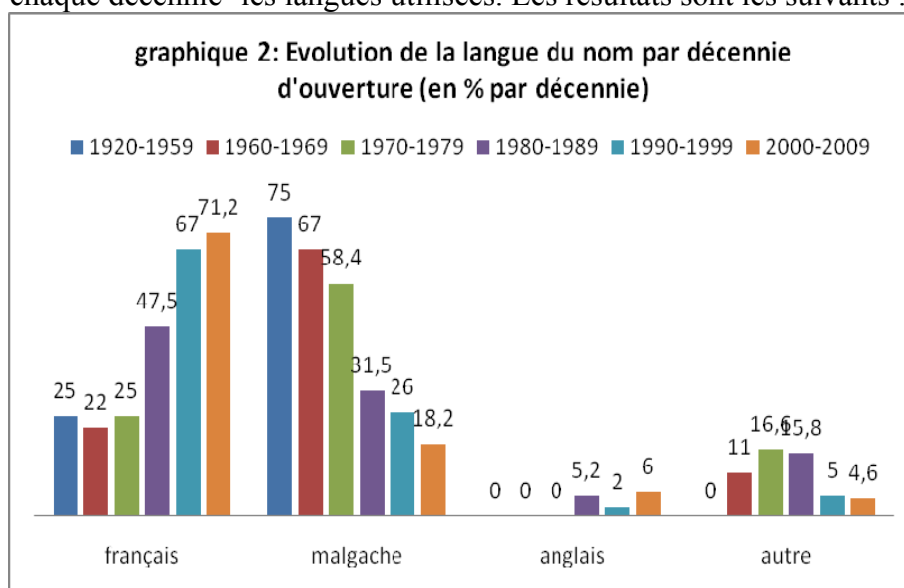
exemples : Collège privé Bambino, Ecole Peter Pan, Lycée privé Alpha, Collège Anna, Lycée privé la Columba, Ecole privée les Papooses, Collège privé Baby bercail, Lycée privé les 3 C School.

Un premier questionnement concerne la place des langues dans les choix identitaires des responsables d'écoles. Les 210 établissements constituant l'échantillon observé ont été ouverts entre 1928 et 2009, avec un fort effectif à partir des années 1980². Le Ministère ne disposant pas de la date d'ouverture d'une partie de ces établissements, je n'ai pu travailler qu'à partir des statistiques concernant 170 établissements parmi l'échantillon total de 210. Le tableau suivant reprend le nombre d'ouvertures d'écoles par période pour ces 170 établissements :

Tableau 1 : nombre d'ouvertures d'écoles par période

période	nombre d'ouvertures
1920-1959	4
1960-1969	9
1970-1979	12
1980-1989	19
1990-1999	60
2000-2009	66
total	170

Le graphique qui suit reprend l'échantillon des 170 écoles classées par date d'ouverture et recense pour chaque décennie³ les langues utilisées. Les résultats sont les suivants :



² Précisons que les statistiques dont je dispose ne reflètent pas la totalité des ouvertures d'écoles depuis les années 1920, mais correspondent uniquement aux écoles qui existent encore à ce jour.

³ J'ai regroupé les premières décennies dans une seule période : 1920-1959.

Le graphique indique pour chaque période le pourcentage d'utilisation de chacune des langues dans la dénomination des écoles. Afin de montrer l'évolution de chaque langue, j'ai préféré regrouper les résultats par langue et non par période. Ainsi, pour les écoles créées durant la période 1920-1959, la part du français dans les dénominations d'écoles était de 25 %, contre 75 % pour le malgache.

De manière globale, ce graphique indique une augmentation croissante, à partir de 1960, du pourcentage de nouvelles écoles prenant un nom en français, parallèlement à l'évolution inverse pour les nouvelles écoles prenant un nom en malgache. La part des noms en malgache passe ainsi de 67 % durant les années 1960 à 18,2 % durant la décennie 2000. Par ailleurs, on constate l'apparition ponctuelle de noms en anglais à partir des années 1980, avec des occurrences plus fréquentes durant la décennie 2000. Cette apparition de noms d'écoles en anglais ne semble pas se faire au détriment des écoles en français, dont la proportion continue à grimper, mais plutôt à celui des écoles en malgache.

Avant d'étudier de manière détaillée ces résultats, faisons un point sur les actions de politique linguistique éducative réalisées à Madagascar depuis les années 1920 jusqu'en 2010⁴. Durant la période coloniale, le système éducatif officiel mis en place par les Français était réparti entre l'enseignement européen, directement calqué sur le modèle français, et l'enseignement indigène, chargé de former les auxiliaires de l'administration coloniale, qui utilisait à la fois le malgache et le français comme langues d'enseignement. L'Indépendance du pays, regagnée en 1960, n'a apporté durant la décennie 1960 que peu de changements en termes de politique linguistique. Les années 1970, en revanche, ont été marquées par le lancement en 1975 de la malgachisation du système éducatif. Mise en place à la rentrée scolaire de 1976, la malgachisation visait, d'une part, à adapter au contexte malgache les contenus d'enseignement et, d'autre part, à remplacer progressivement le français par le malgache comme langue d'enseignement. Très peu préparée sur le plan pédagogique et logistique, dotée de moyens humains et financiers bien trop insuffisants, handicapée également par l'ampleur de la politique de démocratisation du système éducatif lancée en même temps, la malgachisation a rapidement révélé de considérables faiblesses, faisant indirectement le bonheur des établissements privés qui avaient conservé le français comme langue d'enseignement et qui ont vu leurs effectifs exploser à partir du début des années 1980. A la suite de revendications populaires exprimées à partir du milieu des années 1980 pour réclamer un retour du français, la politique de malgachisation a officiellement été abrogée au début de la décennie 1990⁵. Enfin, la décennie 2000 a été marquée par un nouveau changement de cap caractérisé à la fois par une nouvelle tentative d'accorder plus de poids au malgache comme langue d'enseignement et par l'affichage au plus haut niveau de décision du pays d'une orientation vers un trilinguisme malgache-anglais-français. Cette volonté politique clairement affichée dans une révision de la Constitution⁶ s'est traduite par une réforme du système éducatif initiée en 2008, qui sur le plan des politiques linguistiques éducatives, proposait les éléments suivants :

- Recul de deux ans de l'année d'introduction du français comme langue d'enseignement dans le système éducatif (de la 3^e à la 5^e année de scolarisation) ;
- Découpage des programmes d'enseignement en grands domaines dont, pour les premiers programmes parus, seul le domaine des sciences et technologies utilisait le français comme langue d'enseignement ;

⁴ Pour plus de précisions, Cf. Ratrimoarivony-Rakotoanoso, 1986 ; Rakotofringa-Andriantsifera, 1993 ; Koerner 1999 ; Babault, 2006, etc.

⁵ Le retour du français comme langue d'enseignement a été entériné en 1990 pour le primaire et en 1992 pour le secondaire.

⁶ Article 4 de la nouvelle version de la Constitution, entérinée par le référendum du 4 avril 2007 : « (...) Le malagasy est la langue nationale. Le malagasy, le français et l'anglais sont les langues officielles. »

- Introduction de l'anglais comme matière enseignée dès les premières années de scolarisation primaire.

La mise en place de la réforme de 2008 a été brusquement stoppée, moins d'un an après son lancement, par la crise politique de 2009. La nouvelle équipe arrivée à la tête du Ministère de l'Education nationale s'est rapidement exprimée en faveur d'une revalorisation du français, pour laquelle aucun texte officiel n'est cependant encore sorti à ce jour.

Observe-t-on des convergences entre les choix de dénominations d'écoles et les décisions de politique linguistique éducative prises durant les mêmes périodes ? Durant la décennie 1970, les noms donnés aux nouveaux établissements restent majoritairement en malgache (7 dénominations en malgache contre 3 en français). La tendance semble donc être de suivre la ligne impulsée par le gouvernement, y compris à la fin des années 70 (l'ouverture des trois établissements portant un nom français se fait durant la première partie de la décennie : 1970, 1973 et 1974).

Ce n'est que durant la décennie 1980 qu'apparaît, pour la première fois, une inversion de la proportion entre le français et le malgache dans les nouvelles dénominations : 9 noms en français contre 6 en malgache. La tendance s'intensifie même dans la deuxième partie de la décennie, où seule une école porte un nom en malgache. Replacée dans son contexte, cette rupture peut être mise en relation avec le flux important d'élèves du public vers le privé⁷, fuyant des pratiques pédagogiques placées sous le sceau de la malgachisation. On comprend alors aisément la volonté des chefs d'établissements de se démarquer clairement de l'option linguistique officielle en affichant un nom en français.

La décennie 1990 voit la poursuite de cette tendance, avec 40 ouvertures d'écoles portant un nom en français pour 16 ouvertures d'écoles portant un nom en malgache. C'est au début de cette décennie que le français est officiellement réintégré comme langue d'enseignement dans le système éducatif malgache. La ligne de conduite suivie par les directeurs d'établissements privés converge donc globalement avec la tendance générale. Néanmoins, 26 % des chefs d'établissements privilégient encore l'utilisation du malgache pour la dénomination de leur établissement.

Enfin, pour la décennie 2000, l'écart entre le nombre d'établissements dénommés en français et ceux qui portent un nom malgache se creuse encore : 47 en français contre 12 en malgache, tandis que 4 nouveaux établissements prennent un nom en anglais⁸. Ces établissements portant un nom en anglais sont ouverts aux dates suivantes : 2000, 2005, 2006, 2009. On peut logiquement y voir un effet de la tendance insufflée par le gouvernement, tout en gardant à l'esprit le caractère assez isolé des choix d'ouverture d'école portant un nom anglais.

De manière générale, ce parcours chronologique montre que les choix de langue de dénomination des écoles privées s'inscrivent dans des tendances assez marquées qui peuvent souvent être rapprochées des politiques officielles, sans pour autant nécessairement les suivre de manière systématique : au début de la décennie 1980, par exemple, la tendance des écoles privées a clairement été en contradiction avec les choix politiques. De même, durant la décennie 2000, la tendance observée dans les noms des nouveaux établissements ne traduit pas la mise en retrait du français au profit du malgache et de l'anglais souhaitée par les autorités. Depuis les années 1980 jusqu'à ce jour, le français semble en fait bénéficier de représentations favorables qui en font une valeur stable dans l'enseignement quelles que soient les fluctuations des décisions politiques.

⁷ Entre 1983 et 1991, les effectifs du niveau 1 passent de 1 449 261 à 1 171 266 pour le secteur public, alors que ceux du secteur privé passent de 201 751 à 322 015 (Babault, 2006).

⁸ Alors que les deux décennies précédentes avaient vu chacune l'ouverture d'un seul établissement portant un nom en anglais.

Même si les dénominations en malgache de nouveaux établissements baissent régulièrement d'une décennie à l'autre, elles constituent une part non négligeable du paysage scolaire. A la vue de ces deux grandes tendances sociolinguistiques de dénominations d'établissements, complétées par la présence de l'anglais qui reste cependant marginale, l'on est amené à se demander dans quelle mesure le nom d'un établissement est représentatif des principes éducatifs de cet établissement, et notamment des choix concernant la/les langues d'enseignement. Est-ce qu'un nom d'établissement en français ou en anglais est un bon indicateur d'une place centrale accordée à ces langues dans l'établissement ? Si oui, comment se positionnent par rapport à cela les établissements portant un nom en malgache ? Au-delà de cela, il s'agit également de déterminer dans quelle mesure les différents types de noms, en particulier la langue dans laquelle ils sont donnés, sont incitatifs pour les familles et apportent des réponses à leurs attentes. La partie qui suit vise à apporter des éléments de réponse à ces questions.

Les noms d'école au sein d'un marché éducatif

Afin d'approfondir la compréhension des motivations qui entraînent le choix d'un nom ou d'un autre, dans une langue ou une autre, j'ai mené durant l'année scolaire 2010/2011 des entretiens avec les directeurs de plusieurs écoles, en leur demandant ensuite de faire remplir un questionnaire aux parents d'élèves. Les écoles que j'ai sélectionnées ont toutes été créées durant la décennie 2000 et forment un ensemble représentatif des différents choix de langue observables en matière de dénomination. Elles portent les noms suivants :

- Ecole Sarobidy (date de création : 2007)
- Lycée Nomentsoa (création : 2008)
- Lycée Maholy (date de création : 2003)
- Lycée les Leaders génies (date de création : 2009)
- Ecole Mon futur (date de création : 2009)
- Ecole les Joyeux apprenants (date de création: 2006)
- Ecole J.D. Royal school (date de création : 2000)
- Victoria school (date de création: 2009)
- Ideal school (date de création: 2008)

J'ai parallèlement mené des entretiens avec les responsables de trois autres écoles, que j'ai également intégrés dans l'analyse, même si je ne dispose pas pour ces écoles de suffisamment de questionnaires complétés par les parents. Ces trois écoles sont les suivantes :

- Lycée Speed (date de création: 2003)
- Collège Uni (date de création : 2005)
- Anjarasoa (date de creation : 1984)

L'échantillon total est donc constitué de douze établissements. A l'exception d'un seul, ces douze établissements ont des frais de scolarité assez comparables, compris entre 15 000 et 20 000 ariary par mois (soit environ 6 à 8 euros) pour le collège⁹. Ils accueillent un public de classe moyenne ou ouvrière.

Le nom : acte identitaire et faire-valoir pour l'établissement

Le premier constat qui s'impose en discutant avec les responsables de ces établissements est que l'acte identitaire de dénomination d'un établissement n'est pas toujours réalisé dans la

⁹ L'établissement qui se démarque des autres prévoit des frais de scolarité de l'ordre de 10 000 ariary par mois.

perspective de la représentation de l'établissement que ce nom contribuera à forger. On trouve ainsi dans l'échantillon cinq écoles dont le nom s'appuie sur un référent anthroponymique, reprenant le nom du directeur ou d'un membre de sa famille. Cette stratégie semble particulièrement usitée pour les écoles portant un nom en malgache, comme on le voit dans l'échantillon pour les écoles Sarobidy, Maholy et Nomentsoa (les deux autres écoles à suivre cette stratégie étant Victoria school et J.D. Royal school). Dans ce cas, c'est une affirmation de l'existence sociale des individus qui est visée, avant celle de l'établissement. L'établissement est alors affiché comme la production d'un individu ou d'un groupe familial et atteste en tant que tel de son existence au sein de la société. Il joue donc un double rôle identitaire : non seulement, de même que toute production, comme un instrument d'affirmation de soi venant en réponse au besoin d'exister aux yeux des autres¹⁰, mais également comme une extension de son créateur puisqu'il en porte le nom. L'extrait suivant est très significatif à ce sujet :

Extrait 1 (lycée Maholy)

E1 Comment avez-vous choisi le nom de votre école¹¹ ? /

I2 A partir de notre nom de famille /

E3 Vous avez également pensé à d'autres noms ? /

I4 Oui on a pensé à des noms dont les parents peuvent s'inspirer en pensant que ça va dans le bon sens / comme espérance ou d'autres noms en français / on pensait toujours à des noms en français au début /

E5 Mais finalement, qu'est-ce qui vous a fait choisir ce nom ? /

I6 Parce que c'est le nom de la famille / le nôtre quoi /

L'extrait ci-dessus montre également que l'aspect identitaire de positionnement familial n'empêche pas une réflexion en termes de marché éducatif. Cependant, il est clair que cette réflexion est secondaire par rapport au premier objectif de dénomination. On voit dans cet extrait que si le responsable de l'école a dans un premier temps envisagé des noms susceptibles d'être efficaces sur le marché, il a finalement opté pour l'enjeu identitaire familial. De même, on trouve dans les témoignages d'autres responsables des démarches d'interprétation du nom de leur école en relation avec le champ sémantique de l'éducation. Comme le constate Branca-Rosoff, « observer les nominations, c'est en même temps étudier la façon dont le locuteur contextualise les unités dont il traite et la façon dont, ce faisant, il exprime sa position à l'égard de ce dont il parle, et par là sa propre « situation » dans un contexte et un interdiscours que l'on peut interpréter socialement » (2007 : 15). Ainsi, même dans le cas de dénominations prenant des référents anthroponymiques, les responsables d'école s'inscrivent dans des démarches d'actualisation et de remplissage sémantique des noms propres qu'ils ont choisis. L'extrait suivant, dans lequel une directrice explique comment elle a arrêté son choix sur le prénom de sa fille, après avoir envisagé de prendre un autre référent pour le nom de son école, illustre bien cette démarche.

Extrait 2 (école Sarobidy)

E 3 qui a choisi le nom de l'école ? /

¹⁰ « La forme la plus élémentaire d'existence est d'être visible pour les autres » (Marc, 2005 : 174).

¹¹ Conventions de transcription : / = pause ; syllabe en majuscule = syllabe accentuée ; : = allongement de syllabe ; E = enquêteur ; I = informateur ; nombre accompagnant l'initiale E ou I = numéro du tour de parole ; indication entre parenthèse, ex : (il rit) = élément extra-linguistique.

I4 mon mari et moi / c'est le nom de ma petite fille /

(...)

I8 on a préféré sarobidy parce que l'étude est sarobidy pour les élèves¹²

Les noms en français de notre échantillon font généralement l'objet d'une recherche plus approfondie visant à donner une identité propre à l'établissement et prenant en compte l'impact du nom auprès de la population, comme le montrent les extraits suivants.

Extrait 3 (lycée les Leaders génies)

E1 est-ce que vous pouvez m'expliquer comment vous êtes arrivés à ce nom-là ? /

I2 nous pensons que / très souvent à Madagascar / après l'étude on frappe à la porte des industries / des entreprises / pour chercher de l'emploi / et c'est difficile / durement difficile pour les jeunes qui viennent de terminer leur étude / pour nous les enfants malgaches devraient être FORMés pour être un LEAader / un CREateur / un CREateur d'emploi / pour créer son propre emploi / c'est-à-dire former un LEADER / et un leader devra être un génie / parce que on ne peut pas être un leader sans être intelligent / bien éduqué / (...)

Extrait 4 (école Mon futur)

I10 c'est simple et tout le monde comprend / mon futur / c'est facile à mémoriser / facile à retenir / et ça touche aussi le cœur / mon futur /

Extrait 5 (collège Uni)

E7 comment avez-vous fait le choix du nom de votre école ?

I8 je vois des écoles qui font des noms de fleurs / qui font comme ça: / moi j'ai cherché quelque chose de très court mais qui a de la capacité / uni / (...) il y a un proverbe malgache qui dit / ceux qui s'unissent c'est comme de la pierre / ceux qui se dispersent c'est comme du sable / uni comme les cinq doigts de la main / uni ça marque une force /

Quant aux noms en anglais, les écoles de l'échantillon s'inscrivent dans deux tendances bien distinctes : à côté des écoles qui revendiquent un lien avec la langue anglaise se présentent des écoles pour lesquelles le recours à l'anglais dans la dénomination repose plus sur des critères externes, notamment esthétiques, que sur une caractérisation de l'établissement. C'est le cas du lycée Speed, qui est en fait l'acronyme de « Sélection des Professeurs Expérimentés et Dévoués » : au-delà du jeu de mots bilingue, l'anglais ne joue aucun rôle spécifique dans cette école. C'est le cas également de l'école Victoria school, qui se revendique d'expression française et dont la directrice explique de la façon suivante le choix du nom :

Extrait 6 (Victoria school)

E1 votre école est d'expression française et elle s'appelle victoria school / est-ce que vous pourriez me dire comment s'est fait le choix du nom ? /

I2 le choix / ça vient aussi de mon nom / parce que je m'appelle victoria / avant on a pensé à donner le nom victoire / la victoire / mais il y a déjà une école qui a eu ce nom / c'est pourquoi j'ai remplacé le nom par victoria / et il y a encore un nom d'une école qui s'appelle école privée victoria / c'est pourquoi j'ai ajouté school / c'est vrai / notre école est d'expression française mais c'est seulement un choix du nom de l'école /

¹² Sarobidy : « précieux »

E3 est-ce que ça attire les parents / le fait qu'il y ait un nom en anglais ? /

I4 oui /

E5 il y a des parents qui vous ont dit ça déjà ? /

I6 oui / même les profs qui ont choisi d'enseigner ici / (...) il y a une dame qui est venue pour le nom /

E7 je parlais tout à l'heure de marketing / vous avez fait un bon choix de marketing alors /

I8 j'ai pas fait le marketing / ça vient tout simplement de:: /

La langue dans laquelle est donné le nom de l'école est-elle un indicateur fiable des choix de langue faits au sein de l'école ? C'est ce que nous allons vérifier maintenant.

Le nom : une indication sur la place des langues dans l'établissement ?

A l'exception peut-être des deux établissements portant un nom en anglais que je viens de présenter, le choix de la langue dans laquelle le nom est donné ne doit en général absolument rien au hasard. Les établissements portant un nom en français revendiquent ainsi clairement l'accent mis dans leur établissement sur une utilisation quasi-exclusive du français comme langue d'enseignement, à l'image des témoignages suivants :

Extrait 7 (école les Joyeux apprenants)

E10 vous avez toujours pensé à un nom en français ou vous avez aussi pensé à un nom en malgache ? /

I11 en français / parce qu'on a opté pour l'expression française / donc c'est mieux d'avoir un nom français /

Extrait 8 (école Mon Futur)

E5 on voit des écoles qui se créent actuellement et qui prennent un nom en anglais / est-ce que vous avez pensé à prendre un nom en anglais ? /

I6 non puisque c'est un établissement d'expression française / donc c'est normal que le nom soit en français /

E7 et vous n'avez pas pensé à un nom en malgache ? /

I8 (il rit) non puisque c'est un établissement d'expression française /

On constate parallèlement un lien important entre le fait qu'un établissement porte un nom en malgache et la reconnaissance par son directeur de pratiques langagières bilingues en classe¹³, généralement motivées par les faibles compétences en français de certains élèves. Il y a bien sûr des exceptions, comme l'école Anjarasoa, qui porte un nom en malgache et dont l'affichage précise « école d'expression française ».

On pourrait toutefois penser, de manière objective, que les écoles portant un nom en français ou en malgache se différencient peut-être principalement par le discours de leur directeur, pour des pratiques sensiblement les mêmes. Que signifie en effet le fait de s'afficher comme une école d'expression française ? La limite entre les pratiques langagières des deux types d'établissements est moins nette que ce que l'affichage ne laisse entendre, au

¹³ De manière générale, les directeurs mettent en avant le fonctionnement suivant : la partie théorique du cours est donnée en français tandis que les explications sont données en malgache.

moins pour une partie des établissements. Parmi les établissements du corpus revendiquant une expression française, certains directeurs n'hésitent pas en effet à reconnaître que leurs enseignants ont souvent recours au malgache en classe. Il n'est pas nécessairement pertinent de chercher à juger de manière précise de la présence ou de l'absence totale du malgache dans les pratiques de classe des écoles dites d'expression française, ni du degré d'utilisation des deux langues, extrêmement variable et par ailleurs difficile à évaluer avec fiabilité. En revanche, il me semble utile de noter qu'un petit nombre de ces écoles se distingue par la mise en place de stratégies visant à faciliter et à renforcer l'utilisation de cette langue par les élèves et les enseignants : cours de remise à niveau linguistique pour les élèves nouvellement arrivés dans l'école, clubs d'expression orale, mise à disposition des élèves d'albums et de romans, système de bonus, etc. Ce qui est particulièrement intéressant, c'est que ces stratégies visent explicitement à compenser l'environnement peu francophone dans lequel évolue une grande partie des élèves en dehors de l'école. Il ne s'agit pas de mettre ensemble des élèves vivant dans un environnement favorable à l'apprentissage du français puis de constater qu'effectivement ils développent des compétences en français, mais bien au contraire de prendre les élèves tels qu'ils arrivent et, par la mise en place de stratégies adaptées, de les amener à un niveau de compétence linguistique satisfaisant. Dans ces écoles, le lien entre le nom choisi et les pratiques pédagogiques mises en œuvre existe sans aucun doute. Il n'est cependant pas certain qu'elles soient majoritaires au sein de l'ensemble de l'offre éducative dite d'expression française.

Qu'en est-il des établissements portant un nom en anglais ? Rappelons que, sur les quatre établissements de l'échantillon portant un nom en anglais, deux revendiquent une expression française. Quant aux deux autres, leurs pratiques de classe ne semblent pas accorder une place prépondérante à l'anglais. L'école J.D. Royal school avait comme projet initial d'utiliser l'anglais conjointement au français comme langue d'expression, mais des problèmes de mise en œuvre ont contraint les responsables à se limiter au français comme langue d'enseignement. Cette école a tout de même mis en place des cours d'anglais dès les petites classes (avec un volume horaire assez réduit) et quelques cours de conversation en anglais assurés par des étudiants stagiaires. L'école Ideal school, de son côté, affiche une volonté de renforcer les compétences en anglais des élèves¹⁴, avec un volume horaire de cours d'anglais plus important que dans les établissements publics, mais pas nécessairement supérieur à celui de certaines autres écoles privées de l'échantillon.

Impact du nom sur les familles : des noms incitatifs ?

Comme nous l'avons vu, les démarches de dénomination des établissements par leurs responsables répondent à deux types de stratégies intervenant parfois de manière complémentaire :

- Stratégie d'affichage identitaire personnel ou familial ;
- Stratégie de positionnement identitaire de l'établissement sur le marché éducatif.

Etant donné le nombre important d'écoles privées qui se créent chaque année à destination d'un public des classes moyennes, il est clair que la plupart des parents qui choisissent l'enseignement privé a la possibilité de faire des choix parmi plusieurs établissements se trouvant à une distance raisonnable de leur habitation. Il semble alors utile de s'interroger sur la perception qu'ils ont eux-mêmes des différentes dénominations et des langues dans

¹⁴ « Nous voulons que nos élèves ici dans cet établissement sachent bien l'anglais en parlant ou en écrivant / parce que notre île ne doit pas se séparer de l'étranger / et pour que nos élèves puissent se documenter » (Ideal school).

lesquelles elles sont données. Je m'appuie pour cela sur les réponses apportées par 262 parents au questionnaire qui leur a été distribué. Les 262 réponses se répartissent de la façon suivante entre les différents établissements :

Tableau 2 : nombre de questionnaires remplis par école

nom de l'école	nb de questionnaires	%
<i>a) nom en français</i>		
mon futur	44	17
leaders génies	17	6
joyeux apprenants	26	10
total	87	33
<i>b) nom en malgache</i>		
nomentsoa	27	10
sarobidy	46	18
maholy	15	6
total	88	34
<i>c) nom en anglais</i>		
victoria school	15	6
JD royal school	27	10
ideal school	45	17
total	87	33
total général	262	100

Cela donne donc un nombre de questionnaires quasi égal entre les trois types d'établissements :

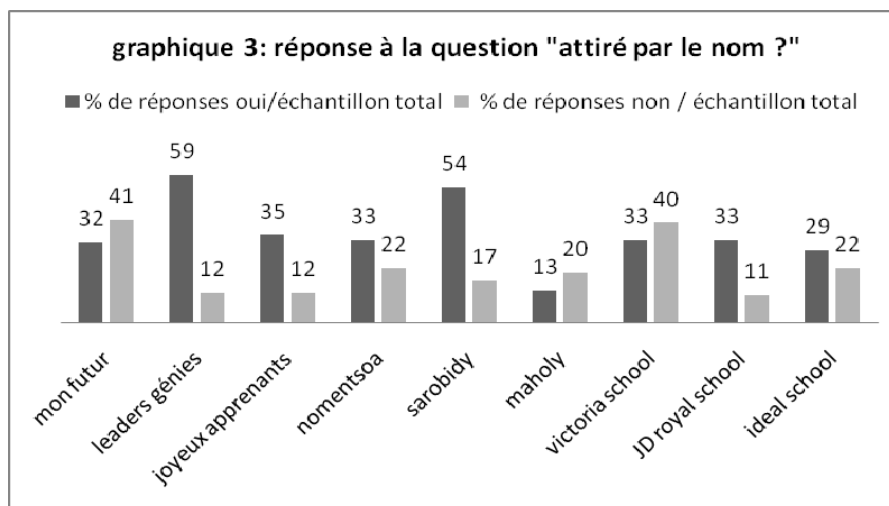
- 87 questionnaires recueillis dans des établissements portant un nom en français, soit 33 % de l'échantillon total ;
- 88 questionnaires recueillis dans des établissements portant un nom en malgache, soit 34 % de l'échantillon total ;
- 87 questionnaires recueillis dans des établissements portant un nom en anglais, soit 33 % de l'échantillon total.

Les réponses ont été traitées avec le logiciel *Le Sphinx*. Précisons que les questionnaires étaient rédigés en malgache. Les 262 parents qui ont répondu l'ont donc fait également en malgache. Afin de ne pas trop alourdir cet article, je les citerai dans leur traduction française.

Une première question s'impose : les parents accordent-ils réellement de l'importance au nom de l'école ? De manière globale, un peu plus d'un tiers des parents disent avoir été attirés par le nom de l'école lorsqu'ils l'ont entendu ou vu pour la première fois, alors qu'ils sont 20 % à déclarer ne pas avoir été attirés¹⁵. Mais les scores varient de manière assez nette d'une école à l'autre. Je reprends dans le tableau suivant le nombre de réponses par école à la question : « quand vous avez entendu le nom de l'école pour la première fois, est-ce que ce nom vous a donné envie d'inscrire votre enfant dans cette école ou est-ce que ça n'a pas eu du tout d'importance ? »¹⁶.

¹⁵ Les 40 % restants ont soit laissé la question sans réponse, soit donné une réponse non justifiée par une explication en relation avec la question (j'ai ainsi éliminé toutes les réponses dans lesquelles les parents disaient avoir été attirés par l'école sur la base de sa réputation, qui ne correspondaient pas à la question).

¹⁶ Le total des chiffres par école n'atteint pas 100 % en raison de la prise en compte des non-réponses (calcul des pourcentages par rapport à la totalité des questionnaires, quel que soit le nombre de réponses à cette question).



On trouve pour chaque école un pourcentage allant de 12 à 41 % de réponses ne reconnaissant au nom de l'école aucun pouvoir d'influence sur les choix de scolarisation, à l'image des témoignages suivants :

Le nom de l'école ne veut rien dire, ce sont les résultats qui attirent les parents (Q 44, école Nomentsoa) ;

Ce n'est pas le nom de l'école qui nous a attirés mais le règlement et le sérieux des enseignants (Q 165, école Sarobidy) ;

Ce n'est pas vraiment le nom de l'école qui nous a attirés, mais plutôt la façon d'enseigner (Q245, lycée Maholy).

Les réponses inverses, qui reconnaissent l'attraction exercée par le nom de l'école, sont cependant très nombreuses ; elles sont par ailleurs majoritaires pour sept écoles sur neuf. En règle générale, la plupart des réponses positives s'appuient sur des représentations mentales évoquées par le nom de l'école. J'illustrerai cela en particulier par le cas des deux établissements qui obtiennent le pourcentage le plus élevé de réponses positives, se démarquant ainsi clairement du lot : *les Leaders Génies* et *Sarobidy*, qui obtiennent respectivement 59 et 54 % de réponses positives. Les justifications apportées sont particulièrement éloquentes pour le nom *Sarobidy*, qui signifie « précieux ». Manifestement, « sarobidy » est porteur de valeurs très fortes dans la langue malgache, avec un ancrage culturel solide et reconnu en relation avec l'enseignement, qui passe notamment par la maxime « ny fianarana no lova sarobidy indrindra » (« l'enseignement est l'héritage le plus précieux »). Cette notion d'héritage revient dans de nombreux témoignages. Par ailleurs, le nom « sarobidy » suscite chez un certain nombre de parents des réactions d'ordre affectif, liées à l'espoir et à l'encouragement, comme le montrent les témoignages suivants :

Parce que le nom « Sarobidy » a beaucoup de valeur pour nous (Q 146)

Pour nous les parents, une école qui porte le nom « sarobidy » nous donne l'espoir d'un bon enseignement (Q 139)

Nos enfants sont précieux et nous souhaitons leur bien-être. Ainsi le nom « sarobidy » nous fait penser que cette école peut mener nos enfants vers ce but (Q 164)

Parce que pour nous l'enseignement est un héritage précieux. Peut-être qu'en entendant ce nom, les enfants auront envie de se concentrer sur leurs études (Q 171)

Les réponses positives des parents d'élèves de l'école *les Leaders génies* s'inscrivent dans un tout autre registre, évoquant le plus souvent une résonance du nom dans l'imaginaire des parents, comme l'indiquent les extraits suivants :

Parce que nous voulons que notre enfant devienne un génie (Q87)

Pour avoir un enfant qui soit un leader (Q 103)

Ce nom indique le fait d'être brillant et volontariste ; il est attirant car il laisse envisager que les enfants deviendront des gens hauts placés et prospères (Q 93)

Si *Sarobidy* et *les Leaders Génies* sont les noms les plus significatifs pour les parents, les autres ont un pouvoir d'évocation plus variable. *Mon futur, les Joyeux Apprenants* et *Nomentsoa*¹⁷ suscitent un certain nombre de justifications faisant appel à l'imaginaire ou à l'affectif. L'adjectif « royal » de l'école JD Royal school produit de son côté un certain effet sur quelques parents :

Nous avons été attirés par le nom de l'école parce que nous avons pensé que la qualité de l'enseignement suivait le nom (Q106, JD Royal school)

Parce que le nom de l'école donne du courage (Q 124, JD Royal school)

De manière analogue, l'adjectif « idéal » est porteur de signification pour certains parents, qui y investissent leurs attentes :

Le mot « idéal » nous a attirés (Q 227, Ideal school)

D'après ce nom, nous espérons que notre enfant va recevoir un bon enseignement (Q 215, Ideal school)

D'après nous, le nom « idéal » correspond bien aux besoins de notre enfant (Q 229, Ideal school)

Quant à *Victoria school* et *Maholy*, ces deux noms semblent assez peu évocateurs pour les parents. C'est principalement la consonance anglaise de *Victoria school* qui lui apporte des réponses favorables, ce dont ne peut pas se prévaloir l'autre école, qui obtient le pourcentage le plus faible de réponses positives, malgré l'intérêt de certains parents pour un nom en malgache¹⁸.

Ce dernier constat m'amène à évoquer le rôle joué par la langue dans laquelle le nom est donné. Lorsqu'il est demandé aux parents si le nom de l'école les a attirés, on trouve effectivement un certain nombre de réponses portant non sur le nom à proprement parler mais bien sur la langue dans laquelle il est donné. En dehors d'un nombre très réduit de réponses mettant en avant le fait que le nom soit en malgache (*Cf.* exemple en note ci-dessous), les réponses de ce type introduisent généralement une relation entre la langue du nom de l'école et la place de cette langue au sein de l'école, comme l'illustrent les exemples suivants :

Quand nous avons cherché une école, nous avons été attirés par le nom en anglais parce qu'il montrait que le français et l'anglais étaient valorisés dans cette école. Comment l'enseignement pourrait-il ne pas être dans ces langues avec un tel nom ? (Q79, Victoria school)

Ça nous a attirés parce qu'un nom en langue étrangère implique qu'on donne de l'importance à cette langue étrangère dans l'enseignement, alors nous espérons que notre enfant maîtrisera cette langue (Q 91, Leaders Génies)

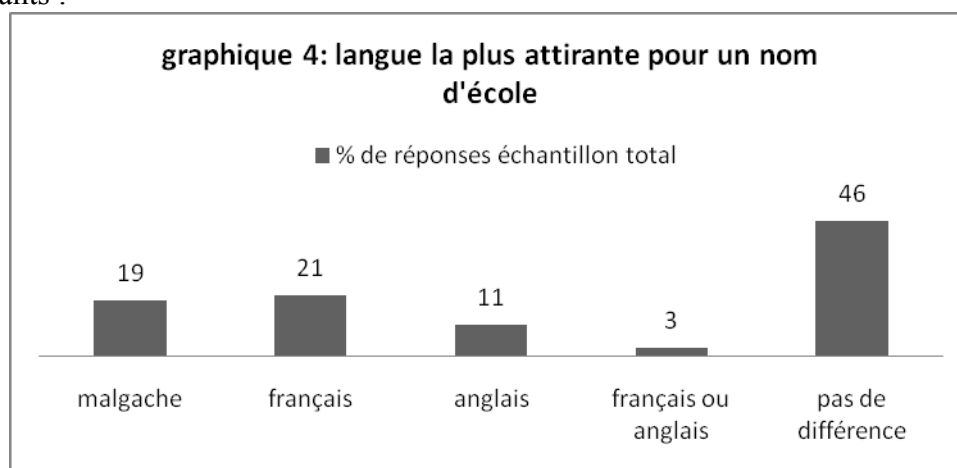
¹⁷ Nomentsoa signifie « donner du bien ».

¹⁸ « Le nom de l'école nous a attirés parce qu'il est en malgache » (Q 249, lycée Maholy).

Nous avons espéré que notre enfant pourrait connaître et maîtriser l'anglais (Q130, JD Royal school)

La langue d'enseignement est en effet une donnée importante aux yeux de nombreux parents, comme cela a pu être vérifié dans le questionnaire. L'une des premières questions du document les interrogeait en effet sur leurs critères de choix d'une école. Cinq items étaient proposés, parmi lesquels les parents étaient amenés à sélectionner et à classer par ordre de préférence les items qui jouent un rôle dans leur choix : localisation, montant des frais de scolarité, langue d'enseignement, derniers résultats aux examens officiels, réputation de l'école. Il ressort des réponses à cette question que la langue d'enseignement constitue le deuxième critère le plus cité, juste après les résultats aux examens. 48 % des parents classent ainsi le critère « langue d'enseignement » en première ou deuxième position. Ce pourcentage monte à 62 % dans les écoles portant un nom en français, alors qu'il est autour de 40 % pour les écoles portant un nom en malgache ou en anglais.

Interrogés sur la langue qui les attire le plus pour un nom d'école, les parents expriment les choix suivants :



Notons pour commencer le pourcentage important de parents (près de la moitié) qui déclarent ne pas accorder d'importance à la langue du nom des écoles. Ces parents justifient leur choix par des explications de ce type :

Le nom de l'école est juste une apparence (Q 42, Mon futur)

Ce n'est pas le nom de l'école qui est important mais la connaissance qu'on y acquiert (Q 74, Victoria School)

Il n'y a pas de différence car ce sont les résultats qui sont vraiment importants (Q 158, Sarobidy)

C'est toujours de l'enseignement, qu'il y ait un nom en malgache, en français ou en anglais (Q 50, Nomentsoa)

Quant aux préférences exprimées pour une langue ou une autre, elles sont indicatives de tendances très marquées de part et d'autre. Sans surprise, les préférences exprimées pour le malgache s'appuient principalement sur des représentations identitaires parfois complétées par des critères fonctionnels ou esthétiques faisant régulièrement référence, directement ou non, à la maxime « Tiako sy mamiko satria fiteneniko » (« je l'aime et elle est belle parce que c'est ma langue »). Les déclarations suivantes sont représentatives de l'ensemble des réponses apportées en faveur du malgache :

En malgache parce que ça porte plus de significations et parce que c'est plus facile à comprendre (Q 197, les Joyeux Apprenants)

En malgache parce que c'est dans cette langue que le nom a plus de poids (Q 156, Sarobidy)

En malgache parce que cette langue va vraiment droit au cœur des Malgaches (Q 143, Sarobidy)

En malgache par respect pour l'identité malgache (Q 45, Nomentsoa)

En malgache parce que les élèves sont malgaches, les enseignants sont malgaches, etc. (Q 168, Sarobidy)

En malgache parce que je suis malgache. La langue malgache est belle à prononcer et à entendre. Elle est attirante. Un seul mot peut contenir beaucoup de choses (Q 171, Sarobidy)

Il vaut mieux du malgache parce que nous sommes à Madagascar, même si l'enseignement est en français (Q 51, Nomentsoa)

En malgache parce qu'il faut arrêter de faire semblant d'être des étrangers (Q 161, Sarobidy)

Précisons qu'on retrouve des prises de position favorables à un nom en malgache dans 4 % des réponses venant d'écoles portant un nom en anglais et 12 % des écoles portant un nom en français.

Les déclarations favorables au français s'inscrivent quelquefois dans un registre esthétique, à l'image des exemples suivants :

En français parce que j'aime bien et que ça me plaît de l'entendre comme ça (Q 178, les Joyeux Apprenants)

En français parce qu'un nom en français est plus facile à prononcer et qu'il plaît bien, c'est-à-dire qu'il donne envie d'apprendre (Q 39, Mon futur)

Dans d'autres cas, comme cela a été dit plus haut, elles mettent en avant le caractère indicatif du nom par rapport à la place du français dans l'établissement. On retrouve cependant à de très nombreuses reprises des représentations exprimant un lien entre la langue utilisée pour dénommer l'école et la qualité de l'établissement, comme le montrent les exemples suivants :

Un nom en français ou en anglais indique que l'école est correcte (Q 103, les Leaders Génies)

Quand le nom est en français, on pense que l'enseignement va être solide et d'un niveau élevé (Q 191, les Joyeux Apprenants)

Je préfère un nom en français parce que je veux que mon enfant aille loin (Q 199, les Joyeux Apprenants)

On retrouve des déclarations favorables au français dans 20 % des réponses venant d'écoles portant un nom en anglais et 11 % de celles qui viennent d'écoles portant un nom en malgache.

Enfin, les déclarations favorables à l'anglais s'appuient également sur des représentations mettant en relation langue du nom et qualité de l'enseignement, comme l'a montré l'un des exemples ci-dessus. De plus, l'anglais apparaît dans certaines réponses à la fois comme un facteur de nouveauté par rapport aux autres écoles et comme un élément de modernité, comme on peut le voir dans les exemples suivants :

En anglais parce que ça fait une différence avec les autres écoles (Q 112, JD Royal school)

En anglais parce qu'il faut que la vie évolue (Q 101, Leaders Génies)

En anglais parce que nous pensons que ça donne de l'importance à l'anglais, langue internationale (Q 105, JD Royal school)

En anglais parce que c'est une langue qu'on utilise beaucoup dans le monde (Q 120, JD Royal)

En anglais parce que les Français parlent français mais ce n'est pas le français qui est la langue des pays modernes. Pour moi, le français est dépassé, c'est l'anglais que ma femme et moi utilisons beaucoup pour notre travail (Q 133, école Sarobidy)

On retrouve des déclarations favorables à l'anglais dans 3 % des réponses venant d'écoles portant un nom en français et 2 % des écoles portant un nom en malgache.

Conclusion

La double prise en compte de la démarche de dénomination par les directeurs d'établissements et de celle qu'effectuent les parents lorsqu'ils choisissent un établissement pour leur enfant a permis de montrer un impact important du nom pour une grande partie des familles. A ce niveau, insistons sur les deux éléments qui concourent à attirer les parents :

- Le contenu notionnel du nom, agissant sur l'imaginaire des parents en fournissant un support à leurs attentes, voire à leurs rêves. L'étude des questionnaires a montré que cet effet sur l'imaginaire des parents pouvait se produire quelle que soit la langue mais avec des références culturelles ancrées dans une langue donnée. Les parents auraient-ils été attirés de la même façon par une école dénommée « précieuse » que par l'école Sarobidy ? De même, les Leaders Génies auraient-ils eu le même impact si le choix du malgache avait été fait ?
- La langue choisie pour dénommer l'établissement, qui repose, tant chez les éducateurs que chez les parents, sur des valeurs véhiculées au sein de la société par une langue ou par une autre et influence un grand nombre de parents en éveillant en eux des représentations favorables ou non à l'établissement.

Sur ces deux plans, on constate une forte convergence entre les choix des directeurs d'écoles et les réactions d'une partie des parents. Même si la plupart des responsables d'établissements se défendent de faire du marketing, leur démarche s'intègre dans un univers social et culturel partagé avec les parents. La plupart des noms qui ont été choisis sont profondément porteurs de significations pour les familles. En d'autres mots ces noms, de même que la langue dans laquelle ils sont produits, « parlent » aux familles, alors qu'ils produiraient certainement un effet totalement différent dans une autre zone de l'espace francophone.

Par ailleurs, je posais dans l'introduction la question des évolutions sociolinguistiques. Les réactions des parents d'élèves face aux différentes langues utilisées pour dénommer les écoles montrent clairement que la question des langues et de l'école ne peut plus se poser dans des termes binaires opposant la langue nationale au français, mais qu'émerge une demande d'approche trilingue qui est en train de modifier le paysage scolaire. Dans un pays marqué par une succession d'actions de politique linguistique éducative, l'on se prend à espérer que l'émergence de ce troisième élément linguistique vienne non pas embrouiller une situation déjà complexe, mais au contraire alimenter la réflexion pédagogique. En effet, la question des apprentissages linguistiques des élèves malgaches a souvent été associée à celle des langues d'enseignement, l'apprentissage du français ne semblant pas pouvoir se faire par d'autres biais que par l'utilisation de cette langue comme médium de transmission des savoirs disciplinaires, ce qui entraîne d'autres types de problèmes et d'interrogations. Cependant, il est difficilement envisageable de prévoir et de gérer l'utilisation de trois langues

d'enseignement. N'est-ce donc pas le moment opportun pour imaginer et mettre en œuvre d'autres moyens permettant aux élèves d'arriver à un bon niveau de compétence en français et en anglais ?

Références bibliographiques

- BABAULT S., 2006, *Langues, école et société à Madagascar. Normes scolaires, pratiques langagières, enjeux sociaux*. Paris, L'Harmattan.
- BRANCA-ROSOFF S., 2007, « Approche discursive de la nomination/dénomination », dans G. Cislaru *et al.* (dirs.), *L'acte de nommer. Une dynamique entre langue et discours*, Paris, Presses Sorbonne nouvelle, pp. 13-22.
- KOERNER F., 1999, *Histoire de l'enseignement privé et officiel à Madagascar*, Paris, L'Harmattan.
- MARC E., 2005, *Psychologie de l'identité. Soi et le groupe*, Paris, Dunod.
- RAKOTOFIRINGA-ANDRIANTSIFERA C., 1993, *L'enseignement du français et en français à Madagascar de 1955 à 1985*, thèse de doctorat nouveau régime, Université de Strasbourg 2.
- RATRIMOARIVONY-RAKOTOANOSY M., 1986, *Historique et nature de l'enseignement à Madagascar de 1896 à 1960*, thèse de 3^e cycle, centre international d'études francophones, Université de Paris 4.

Annexe : liste des collèges privés non confessionnels créés depuis 2000, suivant le recensement fait par le Ministère de l'Education nationale¹⁹

La Pépinière (2000)
 Le Bonheur (2000)
 La Canardière (2000)
 Notre école (2000)
 Diamondra Henintsoa Fiadanana (2000)
 Les P'tits messagers (2000)
 Chateaubriand (2000)
 La Pépité l'Ecole nouvelle (2000)
 Fanantenana (2000)
 Avignon (2000)
 J.D. Royal school (2000)
 La Pie (2001)
 Mizarasoa (2001)
 Hibiscus (2001)
 Le Petit Nid (2001)
 Les Tulipiers plus (2001)
 La Petite Sirène (2001)
 La Chandelle (2001)
 Les Jolis Pigeons (2001)
 La Récompense (2001)
 Fanavotana (2002)
 La Racine (2002)
 Les Petits Génies (2002)

¹⁹ La date de création est indiquée entre parenthèses.

Palais des Princes (2002)
Espoir de Tsiadana (2003)
Petit coquelicot (2003)
Bambino (2003)
Le Petit Prince (2003)
Maholy (2003)
Arcade (2003)
Mahaleovaso l'Impec (2003)
Joli Lycée (2003)
Mampita Soa Fianatra (2003)
Dignité-Loyauté-Succès (2003)
La Fontaine (2004)
Soafara (2004)
Nadine (2004)
Harenaso (2004)
La Réussite plus (2004)
Princier (2004)
Maholy II (2004)
Les Défis (2004)
La Confiance (2004)
Arcade II (2004)
Speed (2005)
La Grâce (2005)
Lycée des Princes (2005)
Le Petit jardin (2005)
Collège Uni (2005)
Le Succès (2006)
Arc de Noé (2006)
The Millenium school (2006)
Sarobidy (2006)
Avenir de Tsiadana (2006)
Les joyeux apprenants, ex les Gémeaux joyeux (2006)
Le Fleuron (2006)
La Référence (2006)
La Ruche (2006)
Nomentsoa (2008)
Ideal school (2008)
La bonne Base (2009)
Mon Futur (2009)
Les Leaders génies (2009)
Soa Manambina (2009)
Les 3 C school (2009)
Arcade IX (2009)
Victoria school (2009)

LE PLURILINGUISME EN MILIEU SCOLAIRE A MAYOTTE

Foued Laroussi

Université de Rouen, Laboratoire LiDiFra, EA 4305

Avant-propos

Depuis 2004, le laboratoire LiDiFra de l'université de Rouen mène une recherche sur Mayotte intitulée « Plurilinguisme et aménagement linguistique », recherche soutenue et financée par la Collectivité départementale de Mayotte. Le premier qui a eu l'initiative de travailler sur Mayotte et a proposé aux autorités mahoraises un projet de recherche en sociolinguistique du plurilinguisme sur l'île est Claude Caitucoli ; il dirigeait à l'époque un mémoire de DEA sur cette problématique. Tous les travaux, que notre équipe a réalisés depuis, sont donc partis de cette initiative. Que ce texte puisse modestement s'inscrire dans la suite des propositions théoriques que Claude Caitucoli a toujours explicitées dans le domaine du plurilinguisme.

Introduction

Mayotte fait partie de l'archipel des Comores ; elle est française depuis 1841. De nombreuses langues y sont parlées : le shimaore, le kibushi représentent les principales langues vernaculaires ; le français est la langue officielle, pour ne citer que ces trois langues. Sur le plan administratif, Mayotte étant une collectivité départementale, ce sont les instructions nationales officielles qui s'y appliquent. La généralisation du système éducatif et de ses infrastructures datent des années quatre-vingts. L'enseignement préélémentaire est encore plus récent, les premières écoles maternelles publiques datent de 1993. Mayotte étant vice-rectorat depuis 2001, l'organisation administrative et pédagogique est conforme aux établissements de la métropole.

L'objectif de ce texte est de rendre compte de l'enseignement du français à Mayotte dans un paysage sociolinguistique plurilingue. Quels discours les Mahorais tiennent-ils sur le français ? Quelles attitudes expriment-ils à propos de l'exclusion des langues vernaculaires du système éducatif ? Composée à 98 % de Musulmans, la société mahoraise est préoccupée par ces questions. Elle est constamment ballotée entre la revendication identitaire liée aux traditions et cultures mahoraises et la modernité, symbolisée par le français et le rattachement de l'île à la France. Ce ballottage entre deux pôles de référence identitaire distincts conditionne le discours des Mahorais sur le français.

L'école constitue le lieu où se cristallise la nature des relations complexes entre communautés mahoraise et métropolitaine, « les mzungu »¹. La société mahoraise est traversée par deux courants idéologiques et politiques opposés : l'un identitaire aspirant sinon à la promotion du moins à la préservation des langues et cultures endogènes, l'autre assimilationniste revendiquant l'usage unique de la langue exogène, considérée comme le moyen le plus efficace d'intégration de Mayotte à la France, synonyme de réussite sociale et professionnelle. L'école reflète, voire renforce l'affrontement entre ces deux courants : si certains lui reprochent le manque d'efficacité dans l'enseignement du français, d'autres l'accusent d'exclure les langues locales de l'école et de couper l'élève de son milieu socioculturel.

Afin de mesurer le poids symbolique et idéologique de ce discours, en particulier son impact sur l'apprentissage du français, il nous a semblé indispensable d'interroger les acteurs du système éducatif mahorais dans le but de repérer les dissensions ou les consensus qui se manifestent au sein des groupes sociaux, voire les conflits d'opinion qui s'expriment au sein de chaque groupe linguistique à propos de l'enseignement du français et l'absence des langues vernaculaires de l'école.

Le recueil des données

Ce sont les membres du GRPM (Groupe de Recherche sur le Plurilinguisme à Mayotte) qui se sont chargés de recueillir les données langagières sur le terrain. Celles-ci ont été recueillies par questionnaires, entretiens semi-dirigés et observations participantes. Les données ont été collectées en français ou dans une langue vernaculaire (shimaore ou kibushi), lorsque la personne interrogée n'était pas francophone.

Les personnes interrogées ont été choisies selon trois tranches d'âge :

- des jeunes âgés de 16 à 20 ans ;
- des personnes âgées de 20 à 40 ans ;
- des personnes âgées de plus de 40 ans.

Six localités ont été retenues en fonction de la langue dominante qu'on y parle :

- à dominante shimaoré ;
- à dominante kibushi ;
- à dominante bilingue (shimaore/kibushi) ;
- à dominante shindzuani (la variété d'Anjouan) ;
- à dominante shingazidja (la variété de la Grande Comore) ;
- à dominante plurilingue.

Les enquêtes ont eu lieu à : Bambo-ouest, Combani, Handrema, Labattoir, Mamoudzou, Mronabeja, Mstangamouji, Pamandzi, Sada. Ces villes sont situées en Grande et Petite Terres.

Mayotte, une situation plurilingue en mutation rapide

L'histoire sociolinguistique de Mayotte s'est formée bien avant la période coloniale européenne. Sa situation linguistique est à l'image de son histoire et de son peuplement : sa position géographique l'expose naturellement à de très fortes influences diverses, puisque le canal de Mozambique, dans lequel elle se trouve, était jadis le passage obligé des commerçants arabes vers l'Afrique, Madagascar et l'Inde et aussi des Indonésiens et des Malgaches vers l'Afrique.

¹ Mot du shimaore qui désigne les Français « blancs ».

Dans cet espace restreint, deux principales langues locales coexistent : le shimaore, une langue bantoue, appartenant à l'aire swahili, le kibushi², une variété malgache de la famille malayo-polynésienne. S'y ajoute le français, langue officielle, langue de l'administration et de l'école. D'autres langues sont certes moins parlées mais néanmoins présentes dans l'île, à savoir l'arabe, enseigné à l'école coranique et utilisé comme langue liturgique ; trois variétés comoriennes (le shindzuani, le shingazidja, le shimuali) et enfin le créole réunionnais.

Comme tous les territoires d'Outre-mer, Mayotte subit des processus majeurs tels que la transition démographique et la mondialisation. En 2007, sa population est estimée à 186 452 habitants. Avec une densité de 511 habitants au km², elle constitue le territoire français le plus peuplé. Cette forte population s'explique essentiellement par une natalité très élevée et une immigration provenant pour l'essentiel des îles comoriennes voisines. Pour cette immigration, la forte prédominance des Anjouanais s'explique naturellement par la proximité géographique de l'archipel (situé à 70 km seulement de Mayotte) et par les liens historiques, culturels et familiaux qui relient Mayotte aux Comores. Cependant cette proximité géographique n'explique pas tout. C'est surtout la recherche d'une sécurité économique, sociale et sanitaire ainsi que la détérioration de la situation économique des Comores³ qui poussent les Comoriens à tenter de rejoindre Mayotte par les « kwassas-kwassas » (embarcations de clandestins).

Observant les répercussions des faits démographiques et migratoires sur les changements linguistiques dans l'île, nous faisons l'hypothèse que ceux-ci sont en train de modifier la composition du paysage linguistique mahorais. Les incidences sur les deux principales langues vernaculaires sont déjà observables : la proximité génétique entre le shindzuani et le shimaore – les deux étant langues comoriennes – et la présence massive des Anjouanais à Mayotte favorisent la domination linguistique du shimaore sur le kibushi. D'ailleurs, selon nos enquêtes dans l'île, le shindzuani est en phase de supplanter quantitativement le kibushi.

En outre, selon les statistiques de l'INSEE (2007), les locuteurs des villages comme Ongojou, Vahibé, Longoni ou Baraki, répertoriés comme shindzuanophones, déclarent (à 99 %) parler le shimaore. Comment peut-on expliquer ces déclarations des Anjouanais ? La proximité linguistique entre les deux idiomes n'expliquant pas tout, peut-on y voir alors d'autres motivations ? On sait que la grande majorité des Anjouanais sont dans une situation irrégulière ; dès lors, peut-on supposer qu'il s'agit du phénomène appelé « masquage »⁴ en sociolinguistique ? De peur d'être répertoriés comme immigrés, les Anjouanais déclareraient aux enquêteurs de l'INSEE qu'ils parlent le shimaore. On peut cependant interpréter cela autrement : ces derniers, désireux de s'insérer très rapidement dans la société mahoraise, tentent de passer par l'assimilation linguistique. Précisons que les Mahorais n'y portent pas un regard positif, puisqu'ils dénoncent un nivellement de leur langue par le bas.

Le système éducatif mahorais : des obstacles à surmonter

Mayotte étant un territoire français, ce sont les instructions et programmes nationaux officiels qui s'y appliquent.

Mayotte est un Vice-Rectorat depuis 2001 : l'organisation administrative et pédagogique est conforme aux établissements de la métropole. L'enseignement supérieur se met en place à travers l'Institut de formation des Maîtres (IFM), et le Centre des Etudes et Formations Supérieures de Mayotte (CEFSM).

Dans le premier degré, les établissements ne suffisent pas à accueillir tous les élèves dans de bonnes conditions. La construction de nouveaux locaux a du mal à suivre l'augmentation

² Les shimaorophones prononcent shibushi : ce qui explique la présence des deux termes dans le corpus.

³ L'indice de développement humain de 2007-2008 place l'Union des Comores à la 134^e place sur 177.

⁴ Le locuteur fait disparaître de son discours les unités qui le désignent comme faisant partie d'un groupe donné.

des effectifs, qui culmine à 3,4 % par an depuis 1999. Il en résulte des classes très chargées, et plusieurs écoles fonctionnent en « rotation », c'est-à-dire, des élèves sont accueillis le matin, et d'autres l'après midi.

Aux difficultés matérielles dues au manque de locaux, s'est ajouté, au cours des vingt dernières années, un autre problème, celui du recrutement des instituteurs, lesquels n'avaient pas toujours une bonne maîtrise du français. Face à cela, la Collectivité départementale a fait appel, pendant plusieurs années, à un grand nombre d'instituteurs mahorais de niveau collège, avec une formation pédagogique limitée et une carence au niveau de la maîtrise de la langue française. Depuis 1997, les instituteurs sont recrutés au niveau du baccalauréat, formés pendant deux ans à l'Institut de Formation des Maîtres et ont un statut local. Depuis 2006, ils sont recrutés avec un niveau bac +2, continuent à bénéficier d'une formation de deux ans et sont intégrés aux corps des instituteurs d'Etat.

Mais c'est au niveau de l'école primaire que les problèmes se posent avec plus d'acuité. Le taux de redoublement est important : 28 % des élèves ont à peu près trois ans de retard en CM2. Cette proportion était de plus de 60 %, en 1993, ce qui traduit les efforts accomplis. En 2004, le taux de réussite au brevet des collèges était de 62,1 % et de 56,6% pour le baccalauréat (toutes séries confondues). Cependant, nombre d'élèves atteignent l'âge limite de la scolarité obligatoire en CM2 ou en 3^e sans avoir le niveau pour aller en 6^e ou en 2^{de} et, par conséquent, sont obligés de quitter l'école.

A Mayotte – comme en France métropolitaine – la maîtrise de la langue française est la condition *sine qua non* de la réussite scolaire. L'école doit relever ce défi, car l'échec scolaire est entre autres imputable à cette carence au niveau de la maîtrise du français. Comment expliquer ce déficit de l'apprentissage du français après un siècle et demi de présence française, un quart de siècle d'enseignement obligatoire en français et un engagement politique massif de la part de la population mahoraise pour le rattachement de Mayotte à la France ?

Pour apporter des éléments de réponse à ces interrogations, six hypothèses sont ici avancées :

1) l'absence d'une politique éducative forte et un laxisme de l'institution scolaire : l'un des constats du rapport de la mission *Enseignement du français langue seconde et langues régionales à Mayotte*, établi par M. Verdelhan-Bourgade (2005 : 3), semble aller dans ce sens. Selon l'auteur du rapport, « de multiples actions ont été entreprises en matière de formation depuis plusieurs années, ou en matière d'expérimentation pédagogique, mais semblent avoir donné peu de résultats suivis. Il manque une mémoire des actions entreprises, une cohérence d'ensemble et une diffusion des résultats lorsqu'ils sont positifs. ».

2) des conditions matérielles ou structurelles peu favorables : là encore, le même rapport souligne des classes chargées, peu de matériel didactique et pédagogique, des locaux en nombre insuffisant, des horaires mal adaptés...

3) le français représente à Mayotte non seulement la langue enseignée mais aussi l'idiome d'enseignement, véhicule de la totalité des apprentissages scolaires, ce qui n'est pas sans poser des problèmes de compréhension à la majorité des élèves et des problèmes pédagogiques aux enseignants.

4) une rupture entre la culture scolaire et la culture locale qui est très éloignée de celle véhiculée par les programmes scolaires officiels. Il existe ainsi une rupture entre l'école et le milieu de vie de l'enfant que décrit Ibrahim Soibahaddine⁵ (1999 : 14) comme suit : « A Mayotte, l'enfant reste avant tout un don de Dieu, un auxiliaire pour les tâches familiales et un bâton de vieillesse pour les parents. Quel que soit le sexe, il se situe au bas de la hiérarchie familiale... La famille mahoraise privilégie les rapports verticaux : tout manquement au

⁵ Ibrahim Soibahaddine est l'un des deux sénateurs de Mayotte.

respect de l'autorité parentale est souvent sanctionné par des bastonnades ». Lorsque l'enfant entre à l'école, il quitte ses habitudes de vie, sa langue familiale pour aller vers d'autres habitudes de vie, une autre langue. Dans ce cas, le reflux de sa langue première peut le perturber et entraîner des effets négatifs sur le développement de sa pratique langagière.

5) une formation insuffisante des enseignants et une inadéquation des consignes scolaires officielles à la société mahoraise, ce qui entraîne souvent des conflits susceptibles d'entraver l'apprentissage du français.

6) un conflit sociolinguistique latent qui serait à l'origine des blocages face à l'apprentissage du français. Ce conflit est décrit dans un article de *Mayotte Hebdo*⁶ en ces termes : « [...] les difficultés des jeunes face à la langue française sont le résultat de multiples réalités de la société mahoraise et cristallisent en quelque sorte la nature des relations entre communautés locale et métropolitaine ». Parallèlement à une adhésion massive à l'ouverture culturelle et sociale offerte par le rattachement à la France, se mettent en place des stratégies de préservation identitaire et de repli sur la culture locale qui est perçue comme menacée.

À Mayotte, la réceptivité réelle au changement et à la modernité s'accompagne d'une interrogation constante sur les périls de l'assimilation, ces interrogations sont suscitées par un sentiment d'amertume et de reniement.

L'école publique aux yeux des Mahorais

Pour la plupart des Mahorais, l'école ne doit pas être le lieu d'une minoration linguistique mais l'agent d'un plurilinguisme reconnu et constructif, même si l'on sait que les enjeux du plurilinguisme dépassent le cadre scolaire.

Pour les Mahorais, l'école doit-elle reconnaître et valoriser les langues vernaculaires ? L'école place-t-elle l'enfant dans les meilleures conditions qui lui permettent de développer de manière équilibrée un plurilinguisme bénéfique et riche ? L'école, en tant que vecteur de l'égalité des chances, réserve-t-elle une place à la diversité linguistique et culturelle ? La prise en compte des langues vernaculaires facilite-t-elle l'épanouissement affectif et la réussite scolaire des élèves ?

Ce sont là les enjeux sociopolitiques, identitaires, économiques et pédagogiques qui constituent les défis à relever pour l'école. Voyons ce qu'en disent les Mahorais. À la question portant sur le rôle que doit jouer l'école par rapport au plurilinguisme, les réponses des enquêtés ne sont pas uniformes.

Bounou, fonctionnaire, 49 ans, répond comme suit :

bon / donc que l'école euh :: d'abord c'est de :: voir // prendre en compte déjà / ceux qui sont / donc la réalité qu'il y a dans ce dans ce pays / cette réalité que c'est un monde / Mayotte c'est un monde euh complètement isolé de de l'extérieur même aujourd'hui ce qu'on nous dit : / que bon votez pour l'Europe (rires) on n'a que des sous on va nous faire ça on va nous faire ça mais on ne voit pas les conséquences qui peuvent engendrer au niveau de la société mahoraise / pasque déjà en France le débat divise / divise et à Mayotte on veut aller tout droit vers l'Europe / [...] c'est pour te te montrer que l'école en elle-même / il faut [qu'elle] tienne compte de cette réalité voir déjà l'enfant mahorais en elle-même que cet enfant qui se lève à sept heures qui se lève à quatre heures du mat il va d'abord à l'école coranique après l'école coranique vite à l'école euh officielle sans rien manger sans rien dans dans son ventre il a rien que rarement ou bien s'il vient avec un goûter mais ça c'est un goûter qui n'a aucun rapport avec son :: c'est un repas complet qu'il a besoin au niveau de son organisme donc enseigner d'abord aux Mahorais ce que c'est que l'hygiène ce que c'est que :: / lui-même comment il peut se comporter avec lui-même avec son milieu où il vit [...] c'est incroyable voyez donc y a déjà des choses au niveau

⁶ N° 180 du 6 février 2004.

du concept de l'école qu'il faut qu'il y ait ce changement / voir déjà quel type de :: de peuple qu'on a et puis voir quel type d'école qu'il faut faire :: c'est pas une école qui est calquée mais c'est une école qui répond aux besoins et aux réalités //

Pour Mohamed, instituteur, 41 ans, les enseignants ne font pas beaucoup d'efforts pour parler le français aux élèves, il leur reproche en quelque sorte l'utilisation de la langue maternelle, même s'il comprend cela :

euh malheureusement euh / je pense je pense que les les enseignants mahorais ne font pas assez l'effort et alors que je je crois personnellement que c'est à travers nous enseignants euh que euh le problème peut être résolu puisque bon du moment où les enseignants déjà entre eux euh ne montrent pas l'exemple ne font pas l'effort même si c'est naturel comme je l'ai dit tout à l'heure de parler avec sa langue maternelle mais dans de souci euh de pouvoir donner plus de chance aux enfants pour leur apprendre à parler cette langue pour que les enfants puissent l'écouter comme je l'ai dit c'est ce que je fais moi à la maison avec mes enfants pour qu'ils puissent après se l'approprier et l'utiliser pour réussir dans les études et dans la vie

Pour cet instituteur, l'enseignement, à Mayotte, ne doit pas être calqué sur celui de la métropole. Pour lui, l'échec scolaire est imputable à ce décalage entre les instructions officielles et la réalité sociale mahoraise. Autrement dit, l'enseignement ne tient pas compte des spécificités linguistiques et culturelles de Mayotte où, selon lui, le français n'est pas une langue maternelle mais seconde.

quand je dis le français pour nous en fait euh c'est c'est langue seconde c'est pas la langue : donc il fallait l'enseigner autrement que :: la :: que : ce qu'on veut nous : on veut nous faire comprendre / ça veut dire que le premier échec de la langue en fait / c'est qu'on a voulu calquer l'enseignement à Mayotte comme : en métropole / c'est c'est un problème politique purement politique mais on n'a pas vu la réalité / pasqu'aujourd'hu- le Mahorais lui n'est pas francophone il est francophile // francophone euh

Poursuivant le même raisonnement, il avance que pour que l'enseignement puisse réussir à Mayotte, il ne doit pas minorer les langues premières :

si euh je leur parle euh de sept heures à midi le français / là ils vont dire là / ça va pas du tout / même l'enfant lui même lorsque : tu : dis / bon allez en français au lieu de parler en mahorais il te regarde d'abord même s'il sait il a déjà une réticence à : / à : abandonner sa langue pasque lui il il s'y implique il se sent concerné pasque c'est la langue qui parle dans tout le : milieu // ça aussi c'est un enjeu de taille

Il est plus critique vis-à-vis du système éducatif en accusant l'école officielle de n'enseigner à l'élève mahorais que ce qui est « négatif » dans la civilisation française.

donc donc y a cet enjeu là bon maintenant y a Mayotte est beaucoup plus française au niveau des des valeurs au niveau des traditions mais sur sur le plan de la culture / en fait moi je dirai que tout ce qui est positif euh dans :: la civilisation française nous on a pris que le négatif (rires) tu vois (rires) voilà que le négatif qui qui va mais : pasque (rires) sais pas ce que je vois

Quoi que l'on dise de ce discours, produit par un instituteur, qui représente un des acteurs majeurs du système éducatif, il témoigne, pour le moins, du malaise que ressentent les enseignants.

A cela s'ajoutent d'autres difficultés liées au mode de recrutement des enseignants. En effet, nombreux sont ceux qui ont été recrutés pour faire face à la situation mais sans qu'ils aient reçu une formation suffisante ; certains ne maîtrisent pas assez le français. Lorsque Mohamed déclare qu'il est devenu instituteur par défaut, autrement dit, sans vocation, il y a matière à s'interroger sur la motivation de ces enseignants à intéresser les élèves mahorais.

(...) tu vois un peu le décalage donc tu vois ça c'est ça le monde du et la grande partie des instits / peut-être ici euh :: on sent pas mais si tu vas dans les autres villages là-bas on sent qu'il y a un problème / ce qu'il y a c'est aussi un un frein de la langue française pasque moi si je l'enseigne et que je la maîtrise pas / [...] / pasque moi je suis instit mais c'est pas par vocation

Ces personnes qui sont devenues enseignants sans motivation ni vocation ne font pas assez d'effort pour parler le français à leurs élèves. Et s'ils voulaient, pourraient-ils réellement le faire ?

Le discours sur l'école : entre pragmatisme et nostalgie

De manière générale, les Mahorais sont très critiques vis-à-vis du système éducatif pour les raisons signalées *supra*. Quand on les interroge sur la langue dans laquelle ils souhaitent scolariser leurs enfants, ils répondent majoritairement le français. La plupart d'entre eux se comportent avec réalisme et pragmatisme, car ils savent pertinemment que c'est le français qui constitue la langue de la promotion sociale et de l'insertion professionnelle.

Pour Fatima, il ne faut enseigner à l'école que le français : « moi à mon avis j'aimerais bien qu'à l'école on [apprenne] seulement le français oui / ». Mohamed, lui, répond de manière claire à cette question. Pour lui, bien que les langues locales symbolisent plus la tradition et la culture mahoraises, le français représente la langue de l'ouverture :

euh automatiquement c'est le français hein puisque le shimaore ou le shibushi c'est vrai c'est une question de culture donc de sauvegarde de cette culture mais c'est la langue française la seule langue qui permet aux jeunes mahorais d'avoir une ouverture vers le monde vers l'extérieur et euh pouvoir s'intégrer dans le monde pasque maintenant on ne raisonne plus en termes de village ou de localité mais euh sur le plan international il faut que chaque jeune mahorais euh puisse aussi avoir sa place donc je pense que actuellement c'est la langue française qui euh qui doit vraiment prendre des chances essayer de donner et tracer l'avenir de ces jeunes [...] euh en ce qui concerne Mayotte euh j'dirais c'est euh c'est c'est la langue j'dirais véhiculaire de de l'enseignement donc et de la réussite scolaire et de la réussite euh j'dirais l'intégration dans la société donc euh j'dirais c'est c'est une langue indispensable en tous cas pour le jeune Mahorais

Pour Madi, un autre enseignant, le français reste la langue de la réussite scolaire :

la langue française// c'est d'abord pour l'instant/ c'est d'abord la langue pour réussir sa scolarité/ pour réussir son insertion professionnelle// euh euh //c'est la langue qu'il faut maîtriser// vous maîtrisez bien le français// vous ne parlez pas un seul mot de français/ non je veux dire le shimaore // vous maîtrisez bien le shimaore sans même parler le français / vous êtes mal barrés // et puis aussi / c'est une langue d'avenir hein// pour pouvoir sortir / c'est une langue commerciale // même si sur le plan international / c'est pas aussi parlé que l'anglais //

Des discours identitaires contradictoires

Le discours identitaire des Mahorais à propos du français oscille entre deux affirmations antagoniques : « Le français une langue forcément de Mayotte » *versus* « le français n'est pas une langue de Mayotte [...] C'est une langue qui vient d'ailleurs ».

Bien que les enquêtés affirment très majoritairement que la langue de solarisation doit être le français, à l'exception d'une minorité qui demeure favorable aux langues locales, en particulier le shimaore, lorsqu'on les interroge sur les rapports entre langue et identité, ils sont parfois hostiles au français.

A la question « le français est-il une langue de Mayotte ? », ils répondent de façon très nuancée. En insistant sur l'effort déployé depuis 1975 par les Mahorais pour rester au sein de

la République française et le combat politique pour obtenir la départementalisation, certains mettent l'accent sur des arguments de type strictement institutionnels : puisque Mayotte est française, le français est une langue de Mayotte. C'est le cas de Madi, 45 ans :

euh// les gens ont toujours demandé // les gens ont toujours milité majoritairement pour une départementalisation // nous autres / nous sommes là pour le demander // c'est-à-dire une intégration plus forte dans la France // et moi dans ce sens là / je dirais que c'est une langue de Mayotte// puisque nous avons choisi d'avoir la nationalité française // donc c'est une langue forcément de Mayotte

Un point de vue lui aussi très tranché est donné par Anouar, un paysan qui n'a pas été scolarisé ; ce dernier évoque la peur de perdre son identité mahoraise, voire musulmane. Pour lui, le français est glottophage, et « la présence de la langue française entraîne une perte des langues locales ».

tu vois / nous sommes des Musulmans / nos enfants à deux ans ils partent dans la langue française // c'est bien pour l'observateur / c'est bien pour celui qui ne mesure pas l'importance de la chose / mais c'est mal pour moi qui connais le sens // que j'ai baptisé mon enfant catholique et je n'ai plus de solution pour le récupérer // tu vois donc tu es mon enfant je t'ai appris le jour tu as goûté le gnongu (*anou ni lèlka gnongu*)⁷ /donc aujourd'hui tu as oublié le peu de choses que je t'ai appris // donc c'est dangereux pour moi vis à vis de Dieu // et puis tu le tiens parce que c'est un outil qu'on emprunte pour avoir le bonheur de la vie mais dans l'au-delà / c'est plus là // donc c'est mal parce que les enfants ne sauront pas les langues locales alors que les langues locales attirent / c'est plus proche de la langue de la religion musulmane // donc aujourd'hui / on a supprimé les langues locales car même nous les parents on ne sait pas le danger qui nous attend mais on est content que notre fils nous emmène du // (*mabawa*)⁸ // mais on peut mourir d'un jour à l'autre ou l'enfant peut aussi mourir // le // (*mabawa*) // a une fin// donc je pense que la présence de la langue française entraîne une perte des langues locales même si seulement deux sur dix des Mahorais l'a compris de nos jours // malheureusement nous les parents / on a perdu notre pouvoir / notre autorité auprès de nos enfants car les enfants ont perdu la foi musulmane // ils n'ont plus la foi //(*imani*) // musulmane // la présence de la langue française à Mayotte est mal /c'est un danger pour nous //

Pour Anouar, inscrire son enfant à l'école française est vécu comme un voyage, voire un exil dans un autre monde : « nos enfants à deux ans ils partent dans la langue française ». Tout en sachant qu'il ne s'agit pas d'un exil au sens propre du terme, puisque les enfants ne partent nulle part, mais d'un exil culturel, linguistique ; il s'agit d'une acculturation.

Pour Sidi, un instituteur, le français n'est pas une langue de Mayotte mais « vient d'ailleurs » : « non / le français n'est pas une langue de Mayotte [...] c'est une langue qui vient d'ailleurs et qui nous est imposée parce qu'on nous oblige / et on oblige à nos enfants de le parler également ». A la question : « pour toi c'est quoi être français », il répond : « c'est avoir un papier français ».

Quiconque s'intéresse aux rapports entre langues et identités, à Mayotte ou ailleurs, ne peut être insensible à de telles affirmations que l'on retrouve d'ailleurs dans la bouche des jeunes issus de l'immigration maghrébine dans l'agglomération rouennaise (Laroussi, 2000). Pour qu'un citoyen assimile l'identité française à un simple papier (passeport ou carte d'identité), c'est qu'il ne se reconnaît pas dans le modèle qui s'offre à lui. Pourquoi ? Parce qu'il ne le reconnaît pas en tant que tel, c'est-à-dire différent du modèle standard et, par conséquent, ne lui offre rien, en contrepartie. Ici, il y a lieu de s'interroger sur l'efficacité dudit « modèle d'intégration français » et sur ses capacités à relever ce défi.

⁷ *gnongu* : c'est le liquide du charbon de bois utilisé pour écrire le Surat à l'école coranique. Traduction littérale du texte entre parenthèses

⁸ les ailes de poulet ; c'est l'alimentation de base à Mayotte

comme je l'ai dit auparavant / la présence de la langue française nous fait des handicapés de notre langue // nous perdons notre vocabulaire *shimaore* // actuellement / rares sont les personnes qui veulent faire une phrase entière en *shimaore* / sans introduire un seul mot français // alors qu'on peut faire une phrase en français avec des mots français / même si la phrase n'a pas de sens // cela implique que la langue française gagne du terrain sur notre langue /// et en gagnant du terrain / nous ne saurons plus sur quel pied danser // on risque fort de perdre notre personnalité // on sera comme les Guadeloupéens ou les Martiniquais qui n'aiment pas (...) / qui détestent leurs origines africaines

Aussi il aimerait que ses enfants soient scolarisés en shimaore : « à Mayotte / j'aimerais que les apprentissages soient faits en *shimaore* / en *shimaore* »

Il n'est pas contre l'enseignement du français ; il ne veut tout simplement pas qu'il soit la langue exclusive de l'école :

en tant qu'instituteur / je vous donne la réponse d'un instituteur // on dit que les enfants sont en situation d'échec / même au football / ils sont en échec // pourquoi / lorsque tu prends un bout de papier / et tu écris / tu cours / tu fais 150 pas / tu tournes à droite et tu reviens vers moi (...) / si l'enfant ne sait pas lire / il n'a pas compris / ce qu'on lui demande / il ne peut pas faire ça / ne peut pas réaliser les exercices // alors si tu lui dis ça en *shimaore* / il aura compris de suite / il va être tellement performant / que le maître lui-même dira / ma pédagogie est performante // dans ce sens-là / si les enseignements sont faits en *shimaore* / les enfants seraient très performants // maintenant / l'apprentissage de la langue française ne peut pas être fait dans une autre langue / il faut que ça soit fait en français // si on apprend le français en français / ça va de soi // mais si on apprend les mathématiques / en français / pour un enfant qui est en situation d'apprentissage / les mathématiques dans une langue étrangère / tout en étant étrangère à ce qu'il est / là / il est en situation d'échec // le système pédagogique / là-dessus / n'est pas performant // c'est pour ça qu'il y a beaucoup d'échec

Conclusion

Les Mahorais se sont battu politiquement pour le maintien de leur île au sein de la France et pour obtenir le statut de département français qui est effectif depuis le mois d'avril de cette année 2011. Ils revendiquent le français comme une langue de Mayotte et le considèrent comme la langue de l'avenir, de l'ouverture au monde ; ils dénoncent par ailleurs un enseignement qui calqué sur celui de la métropole et qui stigmatise langues et cultures locales.

Quoi qu'il en soit, on est aujourd'hui loin du discours tenu par Anrifa :

pasque moi je voulais te raconter une chose : un jour ma mère avait un problème avec mon père / il m'a dit moi quand j'étais petit y avait déjà les écoles à Mayotte mais mon père ne voulait pas m'amener à l'école pasque je deviendrai une mzungu /

Anrifa, une femme, raconte comment son père refusait de l'inscrire à l'école française, de peur qu'elle devienne « mzungu ». Pendant longtemps, les parents mahorais refusaient d'inscrire leurs enfants à l'école française, parce qu'elle avait pour objectif, pensaient-ils, l'évangélisation des enfants musulmans.

Aujourd'hui, même si cette crainte demeure parfois, surtout chez les personnes âgées et illettrées, le rôle de l'école n'est plus celui-là. Comme le montre l'affirmation suivante d'Anrifa : « si mon père m'avait mis[e] à l'école je ne serais pas comme ça // ton père ne me faisait pas de bêtises à la maison // pasque je je :: je serai com- lui / je travaillerais com comme lui / alors je me suis dit que l'école c'est très important ».

Elle a enfin compris que le rôle de l'école n'est pas ce qu'en pensait son père, à savoir l'éradication de l'identité mahoraise mais, au contraire, la contribution à l'émancipation des femmes. En tous cas, pour elle, hélas c'était déjà trop tard !

Bibliographie

- ALLIBERT C., 1984, *Mayotte plaque tournante et microcosme de l'Océan Indien occidental : son histoire avant 1841*, Paris, Editions Anthropos.
- BLANCHY-DAUREL S., 1990, *La vie quotidienne à Mayotte*, Paris, L'Harmattan, Collection Repères pour Madagascar et l'Océan Indien.
- LAROUSSE F. (dir.), 2009a, *Mayotte, une île plurilingue en mutation*, Mayotte et la Réunion, Editions du Baobab.
- LAROUSSE F. (dir.), 2009b, *Langues, identités et insularité. Regards sur Mayotte*, Rouen, Publications des PURH.
- LAROUSSE F. 2006, « La problématique du plurilinguisme et du pluriculturalisme », Colloque Bilinguisme et interculturalité, Mayotte, mars 2006 (www.ac-mayotte.fr).
- LAROUSSE F., 2005 : « Entretien sur les enjeux du plurilinguisme à Mayotte », *Mayotte-Hebdo* n°224.
- LAROUSSE F., 2000, « Intégration ou assimilation ? Les comportements langagiers des Maghrébins-francos dans la banlieue rouennaise », dans L. J. Calvet et Moussirou-Mouyama (dirs.), *Le plurilinguisme urbain*, Paris et Québec, Didier Erudition, 309-322.
- NETTE D., ROMAINE S., 2003, *Ces langues, ces voix qui s'effacent ; Menaces sur les langues*, Paris, Editions Autrement.
- SOIHABADINE I., 1999, *L'enfant mahorais*, C.D.P Mayotte (publication interne).
- VERDELHAN-BOURGADE M., 2005, Rapport de la mission « Enseignement du français langue seconde et langues régionales à Mayotte ».

REPERTOIRES LANGAGIERS DES ENFANTS ET LANGUES DE L'ECOLE A MAYOTTE COMME AILLEURS

Régine Delamotte-Legrand

Université de Rouen, EA 4305 LiDiFra

Dans cette contribution, sachant combien les questions de l'hétérogénéité des élèves, de leur scolarisation en lien avec leur répertoire langagier ont intéressé Claude Caitucoli (2003), je propose quelques réflexions à la croisée de travaux sur l'éducation plurilingue et sur la didactique d'abord dite « du français langue maternelle » puis « du français » tout court parce que, du fait de l'évolution du public scolaire, ces problématiques traitées indépendamment ont été amenées à se rejoindre. Et puis, étant conduite à réfléchir avec mes collègues à la scolarisation des enfants mahorais, ces croisements se sont imposés.

Claude Caitucoli a été le premier d'entre nous à se rendre sur l'île de Mayotte. La réalité a bien évolué depuis cette première prise de contact. Notre présence scientifique, organisée durant ces dernières années par Foued Laroussi, a pris une importance majeure dans les travaux de notre laboratoire. L'île constitue un lieu d'observation particulièrement riche du fait du nombre de langues qui s'y côtoient : les langues locales – le kibushi et le shimaoré principalement – dans les usages quotidiens, la langue arabe par le biais d'écoles coraniques, le français qui joue de plus en plus un rôle capital dans l'administration, à l'école, du point de vue culturel et dans l'ouverture économique. C'est dans une perspective sociolinguistique et sociodidactique que nous envisageons d'étudier ce plurilinguisme. Le projet vise une fois encore à favoriser une articulation entre des questionnements sociolinguistiques et questionnements didactiques.

Cette articulation n'est pas simple à réaliser, les problèmes de la gestion de la pluralité langagière (variétés de langue et langues différentes) ne se posant pas de la même manière dans les deux cas étant donné que les enjeux (et leurs temporalités) sont différents. Cette articulation-confrontation constitue l'objectif que se donne la sociodidactique, héritière aujourd'hui à la fois de la sociolinguistique scolaire, de la sociolinguistique du plurilinguisme et de la didactique des langues. Elle invite à prendre en compte, dans toute son étendue et ses diverses modalités d'usage, le répertoire langagier global des apprenants. Spécialisée dans les problèmes du développement langagier des enfants en lien avec la construction d'une personne sociale (Delamotte, François et Porcher, 1997) ; Delamotte, 2009), ce sont les questions d'enseignement/apprentissage qui m'intéressent prioritairement, donc les relations entre une « sociolinguistique du développement langagier » et une « sociodidactique de l'appropriation des savoirs ». Dans le cas présent, il s'agit de savoir de quel bilinguisme on parle au sein de l'institution scolaire et ce qui est visé dans les apprentissages. Autrement dit, il s'agit de ne pas évacuer les problèmes qui surgissent de l'inévitable tension entre, d'une

part, une attention aux langues et au plurilinguisme en tant que tel et, d'autre part, les particularités langagières de la construction des savoirs scolaires. S'il est relativement simple de montrer les qualités d'un enseignement bilingue pour l'appropriation des langues, il est plus complexe de le prouver pour l'appropriation des savoirs disciplinaires (disciplines non linguistiques). Ce qui engage les concepteurs (acteurs divers dont les chercheurs) à se prononcer sur les langues considérées, sur leurs besoins d'aménagement, en particulier, leur(s) écriture(s) pour celles qui n'en ont pas.

Nous avons pu le constater sur place à maintes reprises : les acteurs du système éducatif mahorais s'accordent pour déplorer un important taux d'échec scolaire des élèves et pour mettre cet échec essentiellement sur le compte des difficultés d'apprentissage et de maîtrise du français, langue d'enseignement, dans un contexte de plurilinguisme qui, lui, révèle une grande diversité des langues familiales des enfants autres que le français. Une telle situation, au-delà de la spécificité sociolinguistique de l'île, se rencontre dans de nombreux autres contextes. La question de recherche, transversale à ces divers contextes, est celle de la connaissance des pratiques langagières ordinaires, quotidiennes de ces jeunes enfants au moment de leur entrée à l'école, sachant que la grande majorité d'entre eux apprend à parler et découvre les usages du langage à la maison à travers les emplois d'une autre langue que le français. Cet objet de recherche est très proche de celui de Paule Fioux sur l'île de la Réunion (2001). Le double problème à Mayotte est que, d'une part, d'un village à l'autre, et malgré la petitesse de l'île, les enfants ne pratiquent pas exactement les mêmes langues et que, d'autre part, les usages langagiers évoluent localement à grande vitesse, particulièrement ceux des enfants dont la caractéristique fondamentale (proprement enfantine) est la constante et rapide évolution. Or, il est demandé au sociolinguiste-didacticien de tenir compte des données du contexte pour déterminer les conditions de son intervention, mais encore faut-il qu'elles soient recueillies, décrites, analysées, expliquées. Il s'agirait théoriquement de pouvoir disposer, en amont de l'intervention, d'un état des lieux sociolinguistique de l'île (niveau macro), de données sur les pratiques de la population scolarisée, étant donné la diversification selon les générations (niveau méso), sans compter des situations plus spécifiques, par exemple celles des couples mixtes (niveau micro). Mais les nécessités du terrain peuvent-elles attendre (combien de temps ?) que tous les diagnostics et toutes les prévisions soient réalisés pour entreprendre une action ?

Il est certes important qu'une sociolinguistique éclaire les circonstances pour qu'une didactique propose des modalités. Cependant, des options didactiques, nées (inventées) dans des conditions autres, souvent approchantes et tout au moins aussi complexes, pré-existent au contexte spécifique demandeur de changements au sein de l'institution scolaire. Elles peuvent donc être tentées, avec les adaptations identifiables, mises à l'épreuve du terrain et s'en trouver modifiées ou rejetées (Coste, 2005). Ainsi, les demandes institutionnelles peuvent concerner au même moment des recherches et des interventions ou même anticiper les interventions sur les recherches. C'est ce qui se passe à Mayotte où une expertise sociolinguistique (quantitative) nous a été demandée en même temps qu'une recherche-action (qualitative) au niveau de quatre écoles maternelles, en vue d'introduire les langues des enfants en classe à côté du français. Ce cas de figure s'est présenté et se présente fréquemment de par le monde¹.

Luci Nussbaum (2008) résume bien cette démarche dans le titre d'un article : « Construire le plurilinguisme à l'école : de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche », soulignant un incontournable va et vient. D'autant plus que les questions qui se posent sont connues. La mobilisation de plusieurs langues au sein d'un système éducatif exige de faire des choix à plusieurs niveaux : combien de langues ? Quelles variétés ? Selon quels

¹ Voir sur cette question l'excellente contribution de Castellotti., Coste, Simon (2003).

statuts ? Quelles modalités orales et écrites ? Traitées selon quelles méthodes ? Utilisées pour quelles disciplines ? Et pour quelle population scolaire ? Et quelle place pour la langue française ? Les tentatives de répondre à ces questions dépendent bien évidemment des divers contextes sociopolitiques, mais aussi de différents enjeux didactiques. Sans compter que ne peut être négligé le poids de contingences locales, notamment pratiques : niveau de formation des personnels, qualité des moyens matériels. L'idée de proposer un modèle d'emblée efficace semble totalement irréaliste. Celle de le construire progressivement à partir d'expérimentations de terrain, explorant ce qui se fait déjà ailleurs et essayant des solutions inédites, a plus de chance de donner les résultats espérés. D'où l'intérêt des pratiques de recherche-action.

Concernant la question du français, on peut mentionner dans de nombreuses situations de par le monde son statut particulier, garant d'une ouverture vers la communication large mais aussi de la préservation des identités locales. Face à l'anglais, le français est bien placé dans divers lieux (à Mayotte tout particulièrement) pour s'engager à la fois dans la défense de son rayonnement (culturel, économique, scientifique, symbolique) et dans la promotion de la diversité linguistique, culturelle, identitaire locale. Dans les régions ou pays concernés par le français comme langue officielle, l'enseignement bi/plurilingue apparaît comme un facteur de réussite scolaire en général et comme moyen de développer des compétences communicatives dans l'autre (les autres) langue(s) puisqu'il se réalise sur un terrain de proximité. Mais les relations entre les langues en présence ne sont jamais simples. C'est ce que souligne Claude Caitucoli s'agissant du Burkina-Faso (1988 : 166) :

Le lecteur aura sans doute remarqué que, dans cette polémique concernant le choix du médium d'enseignement dans un pays africain multilingue, personne n'a remis en cause le choix du français, qui n'est pourtant la langue première d'aucun enfant ni d'aucun enseignant. C'est que la supériorité du français comme instrument de promotion sociale est un fait acquis. En revanche, la guerre des variétés fait rage chez les locuteurs instruits, chaque groupe défendant son capital symbolique, forcément lié au français, tout en recherchant une identité ethnique et/ou nationale et/ou africaine rendue problématique par cette intrusion d'une langue exogène.

Rappelons maintenant quelques éléments fondamentaux concernant l'école française qui ont leur importance dans le débat. Dans la société française, comme dans bien d'autres, réussite scolaire et réussite sociale sont pensées comme étroitement reliées. Les valeurs et comportements collectifs acquis dans le cadre scolaire sont en effet considérés comme les modèles de ce que la société attend des individus dans le fonctionnement social en général. Cependant, ce lien entre devenir social et appropriation des normes scolaires ne revêt pas la même importance selon ce que transmet à ses enfants le milieu familial en termes de capitaux sociaux, culturels, économiques. Il reste que l'appropriation de la langue nationale se révèle à la fois moyen d'acculturation, certains diront aujourd'hui *d'empowerment*², de socialisation, d'insertion sociale et d'éducation citoyenne. On sait que l'école s'attribue un rôle majeur dans ces domaines : savoir-être social et savoir-être scolaire se trouvent ainsi étroitement mêlés et en lien direct avec les apprentissages langagiers. De plus, on sait combien l'exercice du langage est au cœur des apprentissages. Le développement cognitif de tout individu se réalise à travers les échanges langagiers, qu'il s'agisse d'usages oraux ou écrits, ce qui confère à la (aux) langue(e) d'enseignement une responsabilité centrale dans l'appropriation des savoirs. La contrepartie de ce constat est que, dans certains contextes, l'accès à un enseignement réellement bi/plurilingue se trouve réservé à une population en réussite scolaire (Gajo, 2009). Que l'enseignement bilingue, dans bien des cas, soit proposé essentiellement à une population

² Pour employer un terme (une notion ?) qui semble faire son chemin, voir Auger (2008).

scolaire choisie contribue à entretenir l'idée selon laquelle le bi/plurilinguisme n'est pas pour tous les élèves, car il exigerait des capacités intellectuelles de niveau supérieur.

Face à ces enseignements réservés à une élite sociale et/ou intellectuelle, une grande part des enseignants, ayant pour langue d'enseignement le français, se trouve confrontée à un taux d'échec scolaire très important (en France et hors de France) d'élèves qui n'ont pas le français comme langue d'origine mais qui sont scolarisés dans cette langue. C'est historiquement le cas des pays qui ont connu la colonisation, de pays comme le Liban ou Haïti, des DOM-TOM, etc. Cela est aussi le cas en France métropolitaine pour des enfants issus de l'immigration. Les problèmes d'écart culturels et linguistiques et la non-reconnaissance des répertoires réels des enfants n'étant pas étrangers à leurs difficultés scolaires. Les études portant sur les pratiques du français des enfants de travailleurs immigrés tendent à montrer soit un retard linguistique général par rapport aux natifs, soit des difficultés dans les seules activités écrites. Ces résultats ne tiennent pas compte du fait qu'on ne donne pas à ces enfants la chance de développer pleinement leur bilinguisme à l'oral et, encore moins, à l'écrit. Nous allons dans le sens de Lüdi et Py (2003 : 186), pour qui « les bilingues sont en mesure d'accomplir des tâches cognitivement exigeantes et décontextualisées, à l'oral et à l'écrit, dans leurs deux langues. Se pose par conséquent le problème de la compétence à lire et à écrire dans les deux langues ». C'est sur cette acquisition de la bilittéracie (Akinci, 2006) que porte une des recherches de notre équipe FUSAF (« francophonie, usages et apprentissage du français »). Dans cette recherche³, nous soulignons que l'école se doit d'être attentive aux diverses pratiques des enfants qui sont ses élèves : a) dans d'autres langues que le français, b) dans les usages plurilingues lorsque l'ensemble de leur répertoire est engagé, c) dans la spécificité de leur maniement du français, potentiellement différent de celui des natifs (Delamotte, 2008), d) dans leur appropriation de la langue scolaire. Il faut de plus rappeler et prendre en compte le caractère « intrinsèquement déséquilibré » de ces compétences (Moore, 2006) selon les situations d'emploi et créditer ce caractère d'une légitimité, y compris en milieu scolaire.

La question de la place accordée dans l'institution scolaire aux langues (ou variétés d'une langue) connues des enfants a fait l'objet de très nombreux travaux en didactique depuis un quart de siècle. Quels enseignements peut-on tirer des travaux en didactique du français qui avaient pour objet la variation des usages du français (et non le plurilinguisme) mais dont la démarche générale est semblable à celles des travaux sur le contact des langues et la scolarisation ? La notion de plurilectalisme, utilisée par Claude Caitucoli (*op. cit.*, 2003), permet de rapprocher ces situations, traitées scientifiquement séparément, mais qui ont tout à partager. Une synthèse des travaux serait impossible à faire, mais on peut dire qu'au stade actuel de la réflexion, les recherches en didactique du français se sont, surtout dans la dernière décennie⁴, fortement orientées vers une approche socioculturelle de l'enseignement/apprentissage. Ceci, bien évidemment, en raison de l'évolution actuelle des sociétés (plurielles, hétérogènes, en devenir), mais aussi grâce à une meilleure prise en compte de la nature complexe de leurs objets de recherche et d'intervention qui ont le souci d'associer langue, culture, identité. La notion de socioculturel y est majoritairement fondée sur une approche anthropologique contribuant à relativiser voire à déconstruire les normes et pratiques légitimées. La vision de ce qui est socioculturel renvoie à un ensemble très riche d'éléments contextuels en relation avec les différents espaces sociaux et humains dans lesquels toute personne évolue. Cet ensemble peut être pris de deux manières : comme une variable parmi d'autres (la variable socioculturelle dans les interactions verbales, par exemple) ou comme la donnée globale de tout processus de socialisation. Ces deux points de

³ Akinci M. A., Delamotte R., ANR franco-allemand MULTILIT (2009-2012), universités de Rouen, de Lyon 2, de Berlin et de Potsdam (Allemagne)

⁴ Voir le Xème colloque international de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF), Villeneuve d'Ascq, septembre 2007, *Didactique du français : le socioculturel en question*.

vue sont plus complémentaires que contradictoires et plus ou moins opératoires selon les situations envisagées.

C'est pourquoi, lorsque l'on tente d'explorer les significations que recouvre la notion de socioculturel en didactique, on ne peut que constater la grande diversité des pistes possibles d'investigation et d'action. Les significations qu'on lui accorde varient selon les questionnements convoqués, qu'il s'agisse de faire le lien entre le monde scolaire et le monde hors de l'école ou de traiter de la culture scolaire en tant que telle, variable selon les pays dont sont originaires les enfants. Un retour en arrière nous montre que la référence à la dimension socioculturelle des apprentissages a une déjà longue histoire dans les discours sur l'école en France. Dès les années soixante, l'échec scolaire cesse d'être envisagé comme un fait relevant uniquement de l'histoire individuelle, autrement dit des capacités et des dons de chacun. La publication d'un ouvrage comme les *Héritiers* (Bourdieu et Passeron, 1964), a aidé à faire admettre que le devenir scolaire des élèves est aussi déterminé par des raisons sociales. A savoir que pour beaucoup d'enfants, même les mieux disposés aux apprentissages, la distance entre la culture de leur milieu d'origine, celle de leur école d'origine, et celle de l'école française peut compromettre leur réussite scolaire. Il s'agit donc de repenser les enseignements, tant dans les contenus que dans les méthodes. L'enseignement du français se trouve particulièrement concerné par cette nécessité de changement puisque la plus ou moins bonne appropriation des usages scolaires de la langue constitue l'une des principales causes d'inégalité à l'école.

Mais, malgré les réformes curriculaires qui ont tenu compte de ces nouveaux positionnements et qui ont, depuis les années soixante-dix, modifié les contenus et les méthodes, les écarts scolaires entre les élèves demeurent, accentués par l'arrivée de nouveaux publics porteurs d'autres langues et de cultures d'apprentissage différentes. Ils ne semblent donc pas pouvoir être réglés par les seules avancées didactiques. L'extériorisation des problèmes présente des risques : on ne peut continuer à faire porter aux seuls facteurs externes (ce qui s'est construit en dehors de l'école) les difficultés des élèves. De son côté, l'abandon d'une exigence élevée de culture et de savoirs (en abaissant le niveau) est la pire des réponses. Explorées dans le cadre de l'hypothèse relationnelle (Bauthier, Guigoux, 2004), ce sont les pratiques enseignantes en tant que telles qui sont remises en question. On constate, en effet, l'importance de l'implicite dans l'intervention pédagogique et son rôle dans l'inégalité d'accès des élèves au savoir. Ces inégalités face au savoir dispensé renvoient à ce que Bernstein (1975) appelait « la pédagogie invisible », c'est-à-dire la confrontation entre les dispositions sociolangagières et sociocognitives des élèves, leurs habitudes culturelles, et l'opacité (le non-dit) des méthodes et exigences scolaires. Un aspect est au centre de cette problématisation : le caractère second des tâches proposées, appelé « processus de secondarisation » (Bauthier, Guigoux, *op. cit.*) en tant que transposition du réel au sein de la classe, impliquant un changement de signification à donner aux événements (manipulations comme mises en mots) en situation scolaire. Cette secondarisation met certains enfants en marge de la compréhension des objectifs institutionnels. Qualifiée de « pédagogie de l'attente » Chauveau, Rogovas-Chauveau (1995), elle mise sur une connaissance implicite des règles du jeu scolaire et privilégie sans l'expliciter des formes de travail culturellement marquées (par exemple, individualisées, faisant peu appel à des élaborations collectives) comme des formes langagières spécifiques (par exemple les questions rhétoriques). C'est la méconnaissance par les pratiques enseignantes de ces difficultés de construction symbolique des situations d'apprentissage par les élèves les plus éloignés de la culture scolaire considérée qui est en partie responsable d'une pérennisation de l'échec de certains enfants. La culture scolaire est donc une culture particulière qui a ses fondements et sa raison d'être, comme toute culture, mais qui demande à être mieux montrée, sous peine d'être ressentie (à tort ou à raison) comme incompatible avec d'autres types de culture (non scolaires ou scolaires). Une

transformation des rapports entre l'école et son environnement semble à construire, à condition bien évidemment de préserver la qualité des savoirs dispensés et des savoirs acquis. On voit bien que l'objectif de l'institution est de transformer les pratiques spontanées des élèves, de les faire passer, dans les situations d'enseignement, d'un registre identitaire à un registre épistémique. Mais il s'agit d'y parvenir sans dévaloriser l'expérience vécue des enfants, en préservant toute leur richesse culturelle et linguistique.

Quant à la question linguistique, elle aussi a une longue histoire qui intéresse les débats actuels. La centration institutionnelle sur la maîtrise linguistique comme élément différenciateur des élèves et comme lieu de réussite ou d'échec scolaires apparaît dès la fin du 19^{ème} siècle avec l'école unique. Le français n'est déjà pas, à cette époque, en France, la langue maternelle de tous les enfants entrant à l'école primaire. Il s'impose donc dans la scolarisation au détriment des langues maternelles des petits élèves. Ainsi, la dimension sociale de l'éducation langagière comme problème auquel se heurte l'école émerge avec l'ouverture de l'instruction à tous les enfants. Elle pose, dans un premier temps, la question de l'accès de tous à la langue nationale, ainsi qu'à la langue scolaire. Depuis 1833 et la loi Guizot qui préconise une seule école et un même enseignement pour tous, apprendre la langue nationale demeure une priorité de l'école française, à laquelle s'ajoute la nécessité d'une acculturation à la langue scolaire qui en est une variété. Il y a donc fort longtemps que se posent deux questions. D'abord, celle de savoir que faire de la (les) langue(s) maternelle(s) des enfants, principalement de milieu populaire, différente(s) du français, ou de ceux dont les usages du français sont loin de correspondre au modèle académique. Ensuite, celle de la responsabilité de l'école dans l'appropriation d'une langue scolaire pour les enfants dont les pratiques sociales, familiales sont éloignées des pratiques scolaires de la langue. Ces questions anciennes restent d'une totale actualité Denis et Kahn (2003), le cas de Mayotte ne faisant que les interroger de manière singulière.

Cette question de maîtrise de la langue remet en discussion celle de l'appropriation de l'oral et de l'écrit, la séparation ou non de ces deux ordres, et convoque quelques représentations dominantes. Par exemple, l'idée de la nécessité de bien maîtriser l'oral avant d'apprendre l'écrit qui est très ancienne : à la fin du XIX^{ème} siècle, Irénée Carré, inspecteur général du primaire, déclarait que « l'enfant ne saura bien écrire que s'il a d'abord appris à bien parler » (Chervel, 2006). Autrement dit, l'origine essentielle des difficultés scolaires de beaucoup d'élèves pourrait résider dans un maniement insuffisant de la langue orale. Cette insuffisance ne permettrait pas l'apprentissage de la langue écrite, elle-même nécessaire à l'appropriation des savoirs enseignés. Une autre représentation des usages de l'oral et de l'écrit a marqué l'imaginaire linguistique : le couple usage oral / usage écrit de la langue renvoyant au couple usage spontané / usage réflexif de la langue. Cette vision dichotomique et hiérarchisée a conduit à opposer une culture orale et une culture écrite, la première relevant plus de la famille, la seconde plus de l'institution. C'est pour y répondre que l'une des tâches prioritaires de l'école maternelle a été (et reste) celle d'assurer à tous les enfants une bonne maîtrise de l'oral. Il est clair qu'un oral bien maîtrisé est souhaitable, pour les usages oraux en tant que tels et pour un accès à l'écrit plus serein aussi. Encore faudrait-il savoir ce qu'est un oral qui a pour but de donner accès à l'écrit. Pour ceux qui prônent ce passage obligé, ce n'est certainement pas la pratique quotidienne des enfants qui pourtant communiquent dans leur environnement le plus souvent sans problème et avec talent. Il s'agit bien plutôt d'une variété d'oral, plus formel, marqué par la culture de l'écrit et très éloigné de l'expérience des échanges oraux ordinaires des jeunes enfants. Si l'accès au lire-écrire est un enjeu fondamental de la scolarisation, cela doit-il obligatoirement se faire par un sas intermédiaire qui serait un oral formalisé éloigné des pratiques enfantines ? Ne peut-on pas plutôt envisager un enrichissement de ces pratiques par des nouveaux apports qui laissent toute leur place à celles acquises hors de l'école ? Une position autre consiste à penser que c'est par les

pratiques de l'écrit que se construit l'accès au registre épistémique nécessaire à l'appropriation des savoirs et que la transformation de l'oral n'en est pas la condition préalable (Daunay, Delcambre, Reuter, 2008), même si une meilleure maîtrise du répertoire oral des enfants est toujours un atout, ne serait-ce que pour participer aux interactions à l'école (prendre la parole).

Aujourd'hui, les travaux autour de la notion de littéracie⁵, même si la notion reste encore à délimiter (Fraenkel, Mbodj, 2010), ont le mérite de neutraliser les oppositions oral/écrit pour engager l'ensemble des activités lectorales et scripturales des personnes à l'intérieur d'un contexte socioculturel d'où les diverses formes d'oralité ne sont pas exclues. Cette approche permet de mieux comprendre les enjeux d'appropriation des savoirs dans des contextes de plus en plus fréquents de contacts de langues et de cultures. Elle revêt, en particulier, un intérêt majeur pour les groupes linguistiques à tradition orale en neutralisant la fâcheuse dichotomie entre lettrés et illettrés. Dans le cas mahorais, par exemple, si les langues que les enfants acquièrent en milieu familial sont largement orales, l'écrit en français est présent dans leur environnement visuel quotidien et l'écrit en arabe apparaît très tôt à l'école coranique. Il faut aussi souligner l'énorme poids des médias, audio et vidéo, et la présence du numérique : internet bien sûr, mais aussi les diverses formes d'écriture électronique hautement plurisémiotique (écritures, symboles, images, etc.). L'étude des rapports à une culture de l'écrit que ces enfants construisent à partir de l'ensemble du répertoire langagier à leur disposition est certainement un élément important à prendre en compte dans leur scolarisation. Les rapports au monde littéracie dépassent ainsi et pour beaucoup d'individus et de groupes le simple rapport à une écriture, ou à la présence de textes écrits dans une langue donnée. La question de la construction des savoirs se trouve éclairée d'une manière nouvelle et invite à aller chercher les connaissances réelles des apprenants pour en faire des atouts d'apprentissage. Cette problématique est particulièrement travaillée au sein de l'équipe Fusaf (francophonie, usages et apprentissages du français) du laboratoire Lidifra (Penloup, 2007) ; Delamotte, Penloup, 2010).

Ces quelques éléments de réflexion montrent une petite part de la continuité des questionnements et de l'évolution des positionnements. L'introduction des diverses langues et cultures des enfants dans l'institution scolaire est un projet (un défi) passionnant pour l'école. C'est déjà une réalité, bien que les formes en soient diverses, pour une partie importante de la population scolarisée. Mais c'est sur l'enfant que j'aimerais revenir pour terminer mon propos. Il y a des lieux communs dans les débats sur l'école qu'il est toujours utile de redire, car, entre les principes et leur mise en œuvre, le chemin est souvent long. La première idée est que c'est l'élève qui apprend et nul ne pourra le faire à sa place. La deuxième idée est que l'élève apprend à partir de ses questionnements propres, encore faut-il chercher à les connaître. La troisième idée est que tout enfant peut apprendre, c'est-à-dire qu'il peut devenir un élève. La dernière idée est que, pour cela, l'enfant est à construire en sujet apprenant (Delamotte, Penloup, 2011), autrement dit capable d'adhérer au projet scolaire. Et cet objectif n'est possible à atteindre que si l'élève ne vit pas sa trajectoire scolaire comme un reniement de ce qu'il est comme enfant.

Bibliographie

AKINCI M-A, 2006, « Du bilinguisme à la bilittéracie : comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français », *Langage et société*, 116, "Le scandale du bilinguisme", Paris, MSH.

⁵ Je garde le « c » bien que l'appropriation au domaine francophone invite à utiliser un « t », pour garder la possibilité de parler de pratiques littéraciées, littéraciées.

- AUGER N., 2008, « Comparons nos langues : un outil d'empowerment pour ne pas oublier son plurilinguisme », dans M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer, M.T. Vasseur (dirs.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, PUR, pp. 185-199.
- BAUTHIER E., GUIGOUX R., 2004, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, 148, pp. 89-100.
- BERNSTEIN B., 1975, *Langage et classes sociales*, Paris, Editions de Minuit
- BOURDIEU P., PASSERON J.C., 1964, *Les Héritiers*, Paris, Editions de Minuit.
- CAITUCOLI C., 1998, « Pouvoir socio-symbolique et identité : quelle norme de référence pour le français au Burkina-Faso ? », dans R. Delamotte-Legrand, B. Gardin (coord.), *Covariations pour un sociolinguiste. Hommage à Jean-Baptiste Marcellesi*, Rouen, PUR, pp. 159-166.
- CAITUCOLI C. (dir), 2003, *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Rouen, PUR, Collection Dyalang, n°335.
- CASTELLOTTI V., COSTE D., SIMON D-L., 2003, « Contacts de langues, politiques linguistiques et formes d'intervention », dans J. Billiez (dir.), *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan, pp. 253-271.
- CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU E., 1995, *A l'école des banlieues*, Paris, ESF.
- CHERVEL A., 2006, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^{ème} au XX^{ème} siècle*, Paris, Retz.
- COSTE D., 2005, « Eléments pour une construction utopique nécessaire », dans L.F. Prudent, F. Tupin, S. Wharton (dirs.), *Du plurilinguisme à l'école*, Berne, Peter Lang, pp. 401-416.
- DAUNAY, B., DELCAMBRE I., REUTER Y., 2008, *Dimensions socioculturelles de l'enseignement du français à l'école primaire*, *Revue Repères*, 38, Lyon, INRP.
- DELAMOTTE R., 2008, « Comparer les usages du français écrit de jeunes bilingues et monolingues : une approche différentialiste », dans *Education e societa' plurilingue, Education et sociétés plurilingues*, Aoste, CMIEP, pp. 27-40.
- DELAMOTTE R., 2009, « Frontières symboliques et linguistiques – pratiques et représentations enfantines du contact des langues », dans Foued Laroussi (dir), *Langues, identités, insularité. Regards sur Mayotte*, Rouen, PURH, collection Dyalang, pp. 91-107.
- DELAMOTTE R., FRANÇOIS F. et PORCHER L., 1997, *Langage, éthique, éducation : perspectives croisées*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, vol. n° 231.
- DELAMOTTE R., PENLOUP M-C., 2010, « De quelques connaissances ignorées du langage enfantin », dans C. Gruaz (éd.), *Autour du mot : pratiques et compétences*, Limoges, Editions Lambert-Lucas, pp. 131-155.
- DELAMOTTE R., PENLOUP M-C., 2011, « De la dialectique enfant / élève dans les pratiques langagières », dans B. Donnay, C. Fluckiger (dirs.), *Recherches en Didactique, Les Cahiers Théodile* n°11, Lille, Septentrion, pp. 17-34.
- DENIS D., KAHN P. (dirs.), 2003, *L'école républicaine et la question des savoirs*, Paris, CNRS Editions.
- FIOUX P. (dir.), 2001, *Apprendre à communiquer en maternelle, film 1 : L'accueil, les premiers jours, film 2, Du geste à l'expression verbale, film 3 : De la parole à la langue*, CNDP Paris, collection « Ressources Formation Vidéo Multimédia ».
- FIOUX P., 2005, « Le développement du langage en deux langues », dans L.F. Prudent., F. Tupin, S. Wharton (éds.), *Du plurilinguisme à l'école – Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang.

- FRAENKEL B., MBODJ A. (dirs.), 2010, *New Literacy Studies : un courant majeur sur l'écrit, Langage et société* n°133, Paris, Editions MSH.
- GAJO L., 2009, « Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles », dans R. Delamotte (dir.), *Politiques linguistiques et enseignements bilingues francophones : entre langage et pouvoir*, Glottopol, n°13, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>
- LÜDI G. et PY B., 2003, *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang.
- NUSSBAUM L., 2008, « Construire le plurilinguisme à l'école : de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche », dans M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer, M.T. Vasseur (dirs.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, PUR, pp. 125-144.
- PENLOUP M-C. (dir), 2007, *Les connaissances ignorées : approches pluridisciplinaires de ce que savent les élèves*, Lyon, INRP.

CONFLITS DE LEGITIMITE AUTOUR DU PASSAGE A L'ECRITURE DE LANGUES MINOREES

Fabienne Leconte

Université de Rouen, EA 4305 LiDiFra

Lors d'un séjour de recherche effectué en commun avec Claude Caitucoli en Guyane française pour étudier la situation sociolinguistique du bourg de Saint-Georges de l'Oyapock et plus spécifiquement celle des indiens Palikur, un de nos informateurs, homme d'une cinquantaine d'années, nous a déclaré que les caciques palikur du bourg étaient opposés au projet en cours d'encyclopédie de la langue et de la culture palikur¹. En transmettant la parole des caciques, il remettait en cause le travail collectif des chercheurs du CORAL² dont une des tâches était une description de la langue palikur, cadre dans lequel nous étions venus³... Il nous montrait aussi qu'il n'y avait pas de position commune sur la question du passage à l'écrit des connaissances traditionnelles : lui-même participait à cette entreprise à la différence des personnes dont il rapportait les propos.

Ce qui apparaissait souvent comme une évidence, que les langues minorées, n'ayant pas de statut officiel reconnu, souvent dévalorisées, parlées par un petit nombre de locuteurs qui ne les transmettaient pas toujours à la génération suivante, devaient être écrites et transcrites pour assurer leur survie⁴, était réfuté par ceux-là mêmes qui étaient censés être les gardiens de la culture et donc les défenseurs de la langue. On peut faire l'hypothèse que les caciques percevaient cette entreprise d'encyclopédie comme une menace pour leur statut. Les plus anciens ne seraient plus alors les détenteurs légitimes d'un savoir dans la communauté. Celui-ci devenait extériorisé dans un objet écrit, le plus souvent par des Blancs, alors qu'eux-mêmes ne maîtrisaient pas toujours la lecture et l'écriture, encore moins dans leur langue. La variété de langue la plus valorisée devient alors la forme écrite, les locuteurs les plus légitimes, les scripteurs. On assiste à une évolution de la légitimité linguistique et culturelle : d'abord portée oralement par les anciens de la communauté, elle devient extérieure, formalisée dans des ouvrages écrits. Le passage à l'écriture et la description de la langue à l'aide d'outils

¹ Deux tomes de l'encyclopédie sont désormais disponibles : Curt Nimuendaju, 2008, *Les Indiens Palikur et leurs voisins*, Editions du Comité des Travaux Historiques et Scientifiques, Presses universitaires d'Orléans. L'ouvrage présenté par Pierre Grenand est une traduction de *Die Palikur-Indianer und ihre Nachbarn* de Nimuendaju paru en 1926. Le tome 0 a été coordonné par Françoise Grenand (dir.), 2009, *Encyclopédie palikur, wayana, wayampi*, eds CTHS, Presses universitaires d'Orléans.

² Centre Orléanais de Recherche en Anthropologie Linguistique.

³ Les deux missions effectuées en 2000 et 2001 ont été possibles grâce à un financement de la délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF).

⁴ Voir à ce sujet Crystal (2000), Hagège (2000) et Calvet (2002) pour un point de vue contradictoire.

extérieurs à la communauté sont un des éléments (peut-être mineur) de déstabilisation. En voici un exemple souligné à propos des groupes culturels noir-marron⁵ de Guyane :

En fait dans certaines communautés, comme chez les Noirs Marrons par exemple, on note une résistance à la mise à l'écrit de connaissances traditionnelles, aussi bien dans les langues officielles que dans les langues premières de ces groupes, ce que rappellent Laurence Goury et Jean-Yves Parris. Ce dernier montre que les connaissances historiques locales jouent un rôle important dans la négociation de sa propre identité – en tant qu'individu et en tant que groupe. Du point de vue business, passer à l'écrit ce type de connaissances mène à légitimer une version particulière – en général la version politiquement dominante, ou celle qui se rapproche le plus de l'auteur – et à supprimer les autres points de vue concurrents, ce qui permet une falsification des thèses soutenues. (Leglise et Migge, 2007 : 18)

Il semble que la situation diffère d'un groupe culturel à l'autre quant à la volonté de s'approprier une forme écrite de la langue première. Les Kali'na⁶ de Guyane (groupe amérindien), par exemple, ont depuis les années quatre-vingts mené une action militante pour la codification et l'usage de leur langue à l'écrit en collaboration avec des linguistes (Renault-Lescure 2007, 2009) et en lien avec les Kali'na des pays environnants, Venezuela, Guyane, Suriname, Brésil. En revanche, le travail de Tinocco (2007) montre que les Wayampi, autre groupe amérindien de Guyane, utilisent préférentiellement le français à l'écrit pour des usages utilitaires. L'écriture en langue amérindienne ne va pas de soi pour des populations qui ont d'abord été alphabétisées en langue européenne.

La remarque de notre informateur palikur a fait écho pour Claude Caitucoli à des travaux linguistiques anciens effectués au Tchad à la fin des années soixante-dix sur la langue masa. Il m'avait alors fait part de cette expérience. Ses informateurs masa étaient, eux aussi, opposés à la publication des contes qu'il avait recueillis. Il s'en était alors abstenu. De chaque côté de l'Atlantique, on retrouve une représentation comparable d'une langue et d'une culture portées par la tradition orale. Les anciens sont alors fréquemment garants de la mémoire du groupe et de la transmission lorsqu'il n'existe pas de corps de métier spécialisé dans cette tâche. Leur langue sera d'autant plus « pure » ou « claire » qu'ils n'auront pas voyagé, n'auront été que de façon marginale en contact avec d'autres langues. On note aussi une méfiance par rapport aux usages écrits de leur langue. J'ai moi-même recueilli ce type de représentations lors d'une recherche effectuée auprès de migrants originaires d'Afrique noire en France.

Pour ce volume d'hommage, j'ai donc choisi de revenir sur ces questions de légitimité linguistique et culturelle. Cette légitimité linguistique et culturelle, est portée à la fois par des personnes considérées comme légitimes pour dire les valeurs du groupe, par une variété de langue considérée comme la meilleure et par des modalités dans lesquelles cette parole est proférée, ces textes sont produits. La légitimité peut être interne, portée par le groupe, et plus particulièrement par les anciens qui sont garants de la cohésion du groupe dans l'histoire et maintenant, avec sans doute, l'idée que le groupe restera soudé s'il maintient sa continuité

⁵ Les Noir-Marron en Guyane sont des groupes culturels issus des esclaves qui ont « marronné », c'est-à-dire qui ont fui les plantations au XVII^{ème} siècle, et se sont organisés en communautés. Plus présents dans l'Ouest guyanais et, pour certains, venant du Suriname, ils parlent des créoles à base anglaise appelés langues business ou nenge : aluku, ndjuka, paramaka, sranan tongo, littéralement la langue du Suriname. Un de ces créoles est relexifié en portugais : le saramaka. Pour plus de détails, voir Léglise et Migge (2007).

⁶ Les Kali'na ou Kalina sont aussi appelés Galibi. Les noms de langues et d'ethnies peuvent varier d'un auteur à l'autre, ils peuvent référer à des auto et à des hétéro désignations. Par souci de commodité, j'utiliserai l'orthographe retenue par Cerquiglini (2003) et n'accorderai pas les noms de langue ou de groupe culturel. On peut admettre la langue palikure mais plus difficilement la langue noire-marrone.

avec le passé. La culture du groupe est transmise par la parole. La légitimité linguistique et culturelle peut à l'inverse être portée par l'écrit, autre moyen de conservation. Dans ce cas, les moyens techniques : l'écriture d'abord, les nouvelles technologies ensuite sont, au moins dans un premier temps, portés par des savants extérieurs à la communauté. Mon propos sera avant tout centré sur la Guyane française où nous avons séjourné conjointement, Claude Caitucoli et moi lors d'un séjour de recherche au printemps 2001. Je ne m'interdirai pas cependant des incursions du côté de l'Afrique de l'Ouest et de sa diaspora. La comparaison entre la situation guyanaise et certaines situations africaines et diasporiques me semble justifiée par un certain nombre de caractéristiques communes : le plurilinguisme est généralisé, les contacts entre langues autochtones, traditionnellement peu ou non écrites et des langues européennes importées augmentent à mesure que les mobilités progressent et que l'urbanisation s'accroît. Les langues européennes furent dès leur introduction sur les territoires des instruments de pouvoir, notamment par la pratique de l'écriture.

Hierarchisation entre oralité et écriture

C'est d'abord à Goody (1968 et *passim*) que l'on pense pour une discussion concernant les questions de légitimité entre oralité et écriture dans la transmission du savoir et de la culture. Ces thèses, développées depuis plus de 40 ans ont eu une influence considérable en sciences humaines et sociales. Goody et Watt (2006 [1968] : 31) admettent une division tripartite de l'histoire de l'humanité où l'apparition de l'écriture est aussi importante que l'apparition du langage dans l'évolution de l'espèce.

Les divisions généralement admises pour une étude sérieuse du passé de l'humanité et de son présent sont fondées dans une très large mesure sur le développement chez l'homme, dans un premier temps du langage, et dans un second temps de l'écriture.

Dans cette vision, il existe une hiérarchie entre oral et écrit puisque l'apparition de l'écriture est considérée comme aussi importante dans l'histoire de l'humanité que ce qui l'a différenciée des autres animaux. Cette évolution est vue comme un processus devant se dérouler dans le temps et concernant l'ensemble de l'humanité.

Si l'on se place dans la perspective du temps, l'évolution de l'homme du point de vue biologique se dessine dans la pénombre de la préhistoire alors qu'il devient un animal utilisant le langage ; lorsque s'y ajoute l'écriture, c'est l'histoire proprement dite qui commence. Sur l'échelle du temps, l'homme en tant qu'animal intéresse surtout le zoologue ; en tant qu'animal parlant, il devient un objet d'étude essentiellement pour l'anthropologue ; enfin en tant qu'animal parlant et écrivant, c'est surtout le sociologue qui est appelé à s'y intéresser. (ibidem)

Cette vision évolutive de l'homme, au singulier, d'abord parlant, puis parlant et écrivant, a eu des conséquences importantes sur le regard que les chercheurs en sciences humaines ont porté sur les processus langagiers, avec ou sans littératie. L'Histoire ne commence qu'avec l'écriture, les peuples sans écriture sont donc des peuples sans Histoire. Dans cette optique, il devient donc urgent de mettre à l'écrit les langues qui ne le sont pas encore afin de faire accéder leurs locuteurs à l'Histoire. Goody dans le même esprit définit les cultures orales comme des cultures sans écriture : « *les cultures orales, terme par lequel je désigne les cultures dépourvues d'écriture* » (2007 : 51). On a là une définition en *négatif* des sociétés orales qui range dans la même catégorie des sociétés où l'oralité est à ce point centrale dans la vie du groupe qu'il existe un corps de métier spécialisé dans la conservation de l'histoire et de la mémoire du groupe – les griots en Afrique de l'Ouest par exemple – et les sociétés pour lesquelles le langage ne semble pas être central dans la conservation des valeurs du groupe, ne revêt pas la même importance dans la vie sociale. La société palikur me semble être de celles-

là. Cette définition des cultures orales, en négatif uniquement, semble peu remise en cause depuis lors.

Ce grand partage entre oralité et écriture a été repris en linguistique par Auroux (1996 : 58)

Dans le développement intellectuel de l'humanité, son apparition [de l'écriture] est une étape aussi importante que l'apparition du langage articulé. Il faut y voir, comme J. Goody (1977) l'a proposé, l'accès à une nouvelle technologie intellectuelle, et par conséquent une nouvelle forme de rationalité.

A partir de cette théorisation, c'est une vision hiérarchique qui perdurera dans bon nombre d'écrits en sciences humaines et sociales et qui explique la nécessité ressentie de donner une forme écrite aux langues qui en sont dépourvues, considérée comme le moyen privilégié pour leur faire accéder à un statut d'égalité avec les langues écrites.

C'est ce qu'a choisi l'Etat sénégalais, par exemple, dans sa nouvelle constitution de 2001 qui, après avoir rappelé que le français est langue officielle, stipule que « Les langues nationales sont le diola, le malinké, le pulaar, le sereer, le soninké, le wolof **et toutes autres langues qui seraient codifiées** »⁷. La précédente constitution datant de 1971 érigeait à côté du français langue officielle, six langues nationales (le diola, le mandingue, le pulaar, le sereer, le soninké, le wolof), considérées comme les plus répandues. Les autres langues parlées au Sénégal n'avaient aucun statut. Aujourd'hui, ce n'est pas tant la diffusion et les usages d'une langue qui lui permettent d'accéder au statut de « langue nationale ». La description de la langue par des linguistes et l'élaboration d'une écriture sont devenues plus importantes que les usages quotidiens dans la définition de ce qu'est une « langue nationale » au Sénégal.

On a là un bel exemple de légitimation linguistique par le travail des linguistes et la mise à l'écrit dans une société où l'oralité reste très importante, non pas dans la conception de Goody parce qu'il manque l'écriture, mais dans les usages quotidiens de la population. Il y a trente ans, les migrants présents en France enregistraient un discours sur cassette audio pour donner des nouvelles à leur famille, à leur mère surtout, lorsqu'un des compatriotes originaire du même village partait passer ses vacances au pays. Des vidéos d'événements importants : mariages, baptêmes, etc., ont vite circulé d'un pays à l'autre. La parole conservée grâce à des supports techniques permettait la communication à distance malgré l'absence de pratique de lecture et d'écriture et les coûts élevés des communications téléphoniques longue distance. Aujourd'hui la pratique demeure même si les moyens techniques ont changé. Cela a d'abord été le téléphone : quand les prix ont commencé à baisser, on a vu éclore des *télécentres* jusque dans les villages les plus reculés. Puis l'usage du téléphone portable a eu une progression fulgurante en Afrique, pas seulement au Sénégal. Aujourd'hui les « mamans » restées au pays ne rechignent pas à se mettre devant l'écran d'ordinateur de leurs petits-enfants pour une discussion sur skype ou autre avec leur famille en France. L'appropriation, très rapide, des moyens techniques les plus modernes, dès lors qu'il s'agit de communiquer oralement, a pu se faire sans le passage par la littératie. On voit là la force de l'oralité dans la culture. On relève aussi un décalage entre la conception des élites qui, pour la plupart, doivent leur position sociale à leur maîtrise de la littératie en français (il n'est de langue qu'écrite et décrite) et les usages sociaux des populations toujours attachées à la communication orale.

La vision hiérarchique : écrit > oral présentée ci-dessus est néanmoins contestée par Goury à propos de la Guyane qui parle de « mythe de la littératie » (2007 : 75). Elle souligne une différence importante dans l'appréhension de l'oralité et de l'écriture entre anthropologues et linguistes.

⁷ Voir Ndao ici même.

La différence d'approche entre les linguistes et les anthropologues à ce sujet est frappante, et leur conception du passage à l'écrit différente, voire contradictoire. Il semblerait en particulier que les deux disciplines ne s'accordent pas sur « ce qui passe à l'écrit » : les sociétés ? Ou leur langue ? La différence est loin d'être triviale. Dans le premier cas qui est l'angle d'attaque des anthropologues, on s'intéresse de savoir en quoi l'introduction de l'écrit, qui est maintenant répandu en Guyane depuis le milieu des années 50, va avoir des répercussions sur l'organisation sociale, sur l'économie de la communication (...), ou sur la transmission des savoirs (...). Pour les linguistes, en revanche, ce sont bien « les langues » qu'il s'agit de se mettre à écrire, et les problèmes évoqués sont alors techniques (...) : choix d'une écriture phonétique ou phonologique, problème de découpage des mots, type de production écrite, introduction des langues à l'école, etc. (op. cit. : 73)

Nous garderons à l'esprit cette différence de point de vue tout au long de cet article. Dans un premier temps, je présenterai quelques caractéristiques du plurilinguisme guyanais avant de m'attarder sur la mise en place de la scolarisation dans cette ancienne colonie devenue département français. Nous resserrerons la focale dans un second temps sur Saint-Georges de l'Oyapock, bourg frontalier avec le Brésil pour ensuite analyser les représentations linguistiques d'adolescents palikur scolarisés au collège.

Dynamiques sociolinguistiques en Guyane

Le conflit de légitimité entre oralité et écriture, anciens et modernes, membres du groupe et extérieurs est exemplifié en Guyane française, colonisée par les européens au XVI^{ème} siècle et actuellement département français. Le français y est langue officielle et de scolarisation exclusive, comme dans n'importe quel département français. Les programmes scolaires sont les mêmes qu'en métropole. Pour autant, la situation n'est pas identique sur l'ensemble du territoire. Il n'est pas question ici de détailler l'ensemble de la situation sociolinguistique guyanaise dans sa diversité⁸, ce serait tâche impossible en quelques lignes. On peut néanmoins souligner de grandes différences entre la côte, davantage francophone et créolophone et l'intérieur du pays où les langues amérindiennes et businenge continuent à occuper des espaces de communication plus importants. Il faudrait aussi différencier l'Est et l'Ouest du pays. A l'Ouest, le fleuve Maroni marque la frontière avec le Suriname (ancienne colonie néerlandaise) de langue officielle néerlandaise mais où l'on parle entre autres des créoles à base anglaise présents aussi en Guyane. L'immigration en provenance du Suriname est importante dans cette région. Les langues amérindiennes restent présentes : essentiellement le kali'na sur la côte et le wayana et le teko-emerillon à l'intérieur et, dans une moindre mesure, l'arawak (ou lokono).

A l'Est, où le fleuve Oyapock marque la frontière avec le Brésil, les créoles à base anglaise sont peu parlés, à l'exception du saramaka. En revanche d'autres langues amérindiennes sont présentes : palikur, émerillon (teko), wayampi. Surtout, il faut noter la présence importante du portugais du Brésil, qui était déjà devenu la langue première la plus représentée chez les élèves de cours moyen et de collège au début des années deux-mille dans le bourg de Saint-Georges de l'Oyapock (Leconte et Caitucoli, 2003). L'importance du portugais du Brésil dans les usages à l'Est du département s'est en outre accrue depuis lors, comme le souligne récemment Calvet (2009).

⁸ Pour une présentation de la situation guyanaise, on peut se reporter à Renault-Lescure et Goury (2009) et Léglise et Migge (2007). La situation de l'Est guyanais et de Saint-Georges de l'Oyapock en particulier est néanmoins peu développée dans cet ouvrage centré davantage sur la côte et l'ouest du département.

Enfin, si l'on s'attarde sur l'importance des langues immigrées, on se doit de citer le créole haïtien, présent notamment dans l'île de Cayenne et parlé par une importante communauté. L'intercompréhension semble assurée entre les créoles haïtiens et guyanais⁹.

Cependant, les langues ne sont pas toutes territorialisées, les brassages de population, les migrations plus ou moins récentes conduisent à un plurilinguisme généralisé mais différent selon l'histoire des territoires. Légise (2007 : 46-47) dans la conclusion de son article « Des langues, des domaines, des régions » propose tout d'abord une tripartition des langues entre langue officielle ; langues locales, indigènes, autochtones, pouvant prétendre au statut de langues de France¹⁰ ; et langues de l'immigration. Tout en ajoutant aussitôt que « les frontières entre les catégories ne sont pas évidentes ni pour les différents acteurs guyanais ni pour les chercheurs ». Elle note ensuite :

Aux trois catégories citées, on peut ajouter que certaines langues (français, créole guyanais, nenge, sranan tongo, portugais du Brésil) occupent une fonction véhiculaire dans certaines aires géographiques et dans certaines situations. (...)

De fait, la Guyane présente une situation de grand plurilinguisme, avec de multiples configurations, et non une somme de plusieurs multilinguismes comme des représentations aréales et fondées sur des communautés ethniques pourraient le laisser penser. Les individus y sont plurilingues – et non pluri-monolingues, comme un certain nombre de travaux sociolinguistiques l'ont montré pour d'autres contextes (Lüdi et Py, 1986) – et se comportent en plurilingues dans des situations diversifiées.

Des écarts historiques importants dans la diffusion scolaire

La multiplicité des configurations telle qu'elle est soulignée ici est en outre renforcée par des écarts historiques importants quant à la scolarisation, vecteur important de francisation et de diffusion de l'écrit en Guyane. La scolarisation de masse a en effet été tardive en Guyane. Elle ne fut réellement généralisée qu'à partir des années 1970, c'est-à-dire un quart de siècle après la départementalisation et près d'un siècle après les lois laïques. Or, pour des populations dont la tradition est avant tout orale, l'école est le facteur principal de diffusion de la langue écrite. Puren (2007) distingue plusieurs époques dans la diffusion de l'école en Guyane. Il note tout d'abord l'interdiction par le « code noir » (1685) de dispenser une éducation aux esclaves. Dans ce contexte, jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle, l'église joue un rôle éducatif important en Guyane, les nombreuses congrégations religieuses qui s'installent dans la colonie à partir de la fin du XVII^{ème} prennent d'abord en charge la scolarisation des seuls enfants de colons¹¹. Il faudra attendre la Monarchie de Juillet pour qu'une timide scolarisation des affranchis se mette en place et, surtout, l'abolition de l'esclavage en 1848, pour une progression des effectifs scolaires. On compte ainsi 1 200 élèves en 1852. Le nombre d'enfants scolarisés reste relativement stable jusqu'aux lois laïques puis progressera lentement : seulement 3 000 dans l'entre-deux guerres¹². La scolarisation sera en outre très inégale sur le territoire et incohérente. Ainsi la gratuité sera effective à Cayenne dès le milieu

⁹ Voir le mémoire de Master 2 de Petit (2010).

¹⁰ Depuis 1999, un certain nombre de langues de Guyane sont « langues de France » voir Cerquiglini (2003). Ce sont dans l'ordre de présentation de l'ouvrage : le créole guyanais, le kali'na (galibi), le wayana, l'arawak (ou lokono), le palikur, le wayampi, l'émerillon (ou teko) ; aluku, ndjuka, paramaka, saramaka, le hmong.

¹¹ Pourtant le Code Noir faisait obligation d'instruire les esclaves dans la religion catholique, ce qui supposait un truchement linguistique.

¹² Le faible nombre d'élèves noirs scolarisés n'empêchera pas la réussite de quelques illustres Guyanais. Ainsi Félix Eboué (1884-1944) obtiendra une bourse d'études en 1898 pour aller étudier à Bordeaux. Après son baccalauréat, il suivra à Paris conjointement des études de droit et l'enseignement de l'école coloniale. Après une carrière dans l'administration coloniale, il deviendra Gouverneur Général de l'AEF en 1938.

du dix-neuvième siècle, l'école étant obligatoire de six à dix ans. Sur le reste du territoire, les parents devront payer l'enseignant et l'entretien des locaux. Cette politique conduira à une sous-scolarisation et à une sous-alphabétisation dans les bourgs guyanais. Puren (*op.cit.* : 281-282) reprend l'explication de Faraudière quant à cette différence de traitement territorial :

Selon Yvette Faraudière, le manque de cohérence de la politique scolaire trouve son explication dans les contradictions des représentants de l'administration locale tiraillés entre d'une part, leur volonté d'exercer à travers l'école un contrôle sur des populations considérées comme une menace potentielle pour l'ordre établi et, d'autre part, leurs craintes de voir émerger au sein de ces anciens esclaves des lettrés qui viendraient empiéter sur leurs prérogatives. (...)

La répartition géographique des élèves se caractérise alors par un fort déséquilibre entre Cayenne qui regroupe à elle seule près de 70 % de la population scolaire de la colonie et la campagne guyanaise sous-scolarisée. En fait, en ce début de XX^{ème} siècle, la Guyane apparaît comme scindée en trois entités avec, sur le littoral, Cayenne regroupant une élite créole instruite et francisée qui occupe des emplois dans le secteur tertiaire, dans les bourgs répartis le long de la côte à l'Ouest, des communautés créoles rurales peu éduquées vivant principalement des travaux agricoles et de la pêche, et à l'intérieur de la Guyane, en marge de la société coloniale, des populations amérindiennes et businenge qui ne bénéficient d'aucun type de scolarisation¹³.

L'on retrouve encore aujourd'hui trace de ces trois entités dans la diffusion et la pratique du français au quotidien. La situation évoluera peu dans les années qui suivent. Cette tripartition du territoire est reprise par Collomb (2009 : 39) :

En regard de ce couple créole/français, les autres langues, pour ainsi dire, n'existaient pas dans la Guyane coloniale, comme semblaient ne pas exister les Marrons et les Amérindiens, qu'ils habitent les « grands bois » ou qu'ils soient installés sur le littoral. Ou plutôt, ces langues étaient considérées comme un frein à l'intégration de ceux que l'on qualifiait alors de « populations primitives », que la France avait mise en place après la départementalisation de la Guyane.

En 1930 est créé l'Inini, un mode d'administration du territoire qui réduit la colonie de la Guyane française à la bande littorale, et qui prévoit que l'immense étendue amazonienne du territoire soit administrée directement par le gouverneur de la colonie, représenté sur place par des gendarmes. Dans ce cadre, Amérindiens et Businenge n'étaient pas plus soumis à la loi civile française qu'à l'obligation scolaire, l'intérieur étant totalement dépourvu d'écoles. Le régime de l'Inini ne fut abrogé qu'en 1969 soit un quart de siècle après le début de la départementalisation (1946). L'abrogation de ce statut aboutit à la création de quatre communes de l'intérieur : Maripasoula et Grand-Santi-Papaïchton sur le Maroni, Saül au centre, Camopi sur l'Oyapock. Elles furent conçues comme des pôles d'attraction fonctionnant autour d'un noyau tripartite constitué de l'école, de l'église et du dispensaire (Puren, *op. cit.* : 284). Les Amérindiens et Businenge se voient alors octroyés la nationalité française souvent à leur insu et ne peuvent plus échapper à l'obligation scolaire, théoriquement jusqu'à 16 ans. On le voit ici, la scolarisation à l'échelle de masse est étonnamment récente pour ce département français.

Pour nuancer cette scolarisation très tardive des populations amérindiennes de Guyane, il faut noter la création des « homes indiens » sur le littoral à partir de 1949. Ces internats catholiques, s'appuyant sur la législation concernant les enfants abandonnés, dispensaient une éducation catholique en français aux « recueillis temporaires », tels qu'étaient appelés les

¹³ On peut noter toutefois des tentatives d'évangélisation sur les Amérindiens au XVII^e siècle par les pères capucins puis par les jésuites.

élèves. Pour pouvoir être scolarisés, les Indiens étaient traités en orphelins¹⁴. Puren (p. 285) note que la situation était la même dans toute l'Amérique latine. Ces « homes » furent d'abord implantés sur la côte ouest dans les années cinquante et soixante, les derniers ouvriront à Maripasoula sur le Maroni et à Saint-Georges de l'Oyapock à l'est en 1969. Lors de leur création, c'est uniquement un enseignement primaire qui était dispensé.

Voici la présentation de la politique linguistique et éducative qui y fut menée (Collomb 2009 : 39) :

L'école aidée par le clergé auquel était confiée la gestion des homes où étaient hébergés les petits Amérindiens et Aluku scolarisés, fut un relais efficace de cette politique qui s'efforçait d'éloigner les enfants de leur langue maternelle. De là sont nés de profonds déchirements culturels, mais aussi un piètre fonctionnement de l'institution scolaire lorsqu'elle s'adresse à ces populations, qui ne sera reconnu et pris en compte, timidement, que beaucoup plus tard par l'Education nationale.

Aujourd'hui le home indien de Saint-Georges existe toujours. La situation a néanmoins évolué : il accueille, dans un internat tenu par des sœurs mais sous l'autorité de l'Etat, des enfants et adolescents fréquentant le collège du lieu et vivant à l'extérieur du bourg dans la forêt ou dans les villages d'amont ou d'aval.

On retiendra de ce bref aperçu de l'histoire de l'implantation scolaire en Guyane l'écart entre la scolarisation des différents groupes culturels. Ne concernant d'abord que les colons, puis, petit à petit, les affranchis qui s'intégreront au groupe créole, l'école fut beaucoup plus lente à intégrer les groupes noir-marron et amérindiens. Pour eux la scolarisation a non seulement été beaucoup plus tardive mais a pu aussi impliquer un arrachement à la famille et au groupe. L'assimilation sociale des Amérindiens était autant recherchée que l'éducation dans la mise en place des « homes ». L'acculturation à la littérature ne fut pas sans risque de déculturation. On ne peut étudier aujourd'hui les représentations linguistiques, notamment vis-à-vis de l'écrit, sans avoir présent à l'esprit la violence symbolique¹⁵ et la volonté d'assimilation qui ont présidé à la création des homes indiens et à la scolarisation des groupes longtemps marginalisés.

Ici comme dans d'autres endroits de la planète, la scolarisation dans la langue coloniale ou post-coloniale a produit des effets paradoxaux : les premiers Amérindiens de Guyane à revendiquer des droits culturels et territoriaux pour leur groupe furent scolarisés dans des homes indiens (Puren, 2007).

On vient de le voir, la scolarisation n'a d'abord fait l'objet d'aucune adaptation aux contextes locaux. A partir des années soixante-dix, des ethnologues interviennent directement dans la scolarisation dans certains villages de l'intérieur avec des objectifs militants¹⁶, la scolarisation est alors bilingue. L'expérience est cependant limitée. Mais sur la côte, à partir des années 1980 on notera un début de reconnaissance de la langue créole en tant que langue régionale et son incursion d'abord timide dans l'enseignement, comme dans les autres départements d'Outre-Mer. Ce travail autour de la présence du créole à l'école sera élargi par la suite à d'autres langues de Guyane grâce à l'action scientifique et pédagogique des membres de l'UMR CELIA (CNRS-IRD). Des jeunes appartenant aux différentes communautés amérindiennes et businenge seront recrutés sur des supports emplois-jeunes pour servir de médiateurs linguistiques et culturels entre les communautés et l'école française

¹⁴ On peut faire le rapprochement avec la situation des Indiens au Canada (Moore et Mac Donald 2011, ici même) qui rappellent que les enfants indiens en Colombie Britannique étaient enlevés à leurs parents pour être scolarisés en anglais dans des internats où on les renommait.

¹⁵ La violence ne fut pas que symbolique. Les mauvais traitements dans ces internats ont été relatés.

¹⁶ Voir les publications de Renault-Lescure et Grenand (1985) ; Grenand et Renault-Lescure (1990).

à la fin des années quatre-vingt-dix (1998). Avec la disparition des emplois-jeunes, les médiateurs bilingues sont devenus des intervenants en langue maternelle (ILM). Les médiateurs bilingues puis les ILM représentent une expérience novatrice d'introduction des langues premières à l'école. Le choix des médiateurs et des langues à promouvoir peut en outre être complexe dans certaines localités où le plurilinguisme est généralisé. C'est le cas de Saint-Georges de l'Oyapock où nous allons nous arrêter quelque temps.

Saint-Georges de l'Oyapock, entre bande littorale et intérieur

La situation sociolinguistique de Saint-Georges de l'Oyapock est en évolution rapide. Outre les références bibliographiques, mon propos sur la situation sociolinguistique du bourg de Saint-Georges s'appuie sur des matériaux récoltés lors de deux missions. Lors de la première effectuée seule, j'ai mis en place une enquête sociolinguistique par questionnaire écrit auprès des élèves de cours moyen et de collège. Y étaient posées des questions concernant les langues premières de l'enfant, du père et de la mère ; les langues parlées en famille avec différents interlocuteurs (père, mère, fratrie, grands-parents, etc.), dans d'autres instances de socialisation, ainsi que les langues préférées et que l'on souhaite apprendre à l'oral et à l'écrit. En cours moyen, j'ai effectué la passation des questionnaires dans les classes, ce qui m'a permis un certain nombre d'observations. Les professeurs du collège, très demandeurs d'informations sur les répertoires langagiers de leurs élèves, se sont chargés de cette tâche avec les plus âgés¹⁷. La présentation du plurilinguisme à Saint-Georges brossé ci-dessous est issue des résultats de l'enquête par questionnaire.

Parallèlement, j'ai effectué quelques entretiens individuels avec des collégiens, des enseignants, etc. Furent aussi menées des observations en grande section de maternelle et en cours préparatoire. Pour réfléchir aux problèmes d'échec scolaire¹⁸, important dans ces groupes culturels, il semblait indispensable d'observer ce qui se passait au moment de l'entrée dans l'écrit. A l'époque, l'expérience des médiateurs-bilingues, surtout développée sur la côte et le Maroni, n'était pas arrivée jusqu'à Saint-Georges. Aujourd'hui, un intervenante en langue maternelle palikur travaille auprès des plus jeunes enfants scolarisés¹⁹ (maternelle, cycle 2).

Comme nous l'avons vu, l'acculturation à l'écrit est récente pour une bonne part de la population scolaire. Si Saint-Georges était du temps de l'Inini considéré comme faisant partie de la bande littorale et dotée de ce fait d'une école, la commune était néanmoins considérée comme un bourg créole. Les populations amérindiennes vivaient alors davantage sur les marges. Quant au groupe noir-marron, essentiellement des Saramaka, il est moins nombreux et semblait en voie d'assimilation à la population créole au début des années deux mille²⁰.

Dans ce cadre, il est probable que les caciques palikur, peu favorables au projet de fixation par l'écrit de savoirs ancestraux n'aient, dans leur majorité, pas été scolarisés. Le home indien, ouvert en 1969, ne semblait pas constituer une obligation à la différence d'autres homes de Guyane où les gendarmes venaient réquisitionner les enfants dans les familles. Pour autant, la situation sociolinguistique du bourg et du groupe culturel palikur ne se limite pas à

¹⁷ Le questionnaire a ensuite été amélioré et utilisé dans d'autres localités à des fins de comparaison voir Légglise, 2004 et 2007.

¹⁸ Plus de la moitié des élèves appartenant aux groupes culturels amérindiens avaient deux ans de retard ou plus. Il s'agit bien sûr des normes métropolitaines.

¹⁹ Michel Launey, communication personnelle, janvier 2011.

²⁰ L-J. Calvet (2009) note la présence d'une communauté saramaka dans le bourg d'aval de Tampack. En 2000, à Saint-Georges de l'Oyapock, un seul élève sur 258 avait déclaré le taki-taki, terme générique utilisé pour les langues businenge, comme langue première.

une confrontation palikur langue du groupe ethnique vs français langue officielle et de scolarisation. Le plurilinguisme y est généralisé. Un des enseignements de l'enquête par questionnaire et des observations que l'on peut faire sur place est la faible place du français dans les répertoires des élèves : il est souvent déclaré comme langue troisième ou quatrième dans l'ordre d'acquisition. De plus, il n'est cité que marginalement comme « la langue dans laquelle on est le plus à l'aise », cette place étant occupée d'abord par le créole. Le français n'est pas plus présent dans les usages ordinaires du bourg, où l'on fait ses courses en créole et en portugais. Le français est essentiellement la langue de l'école et des métropolitains, largement minoritaires parmi la population. La faible place du français dans les pratiques déclarées par les enfants et les adolescents est d'autant plus remarquable que l'enquête a été effectuée en milieu scolaire.

Parmi les phénomènes en émergence, on note une forte immigration en provenance du Brésil qui conduit à ce que le portugais soit désormais la première langue familiale chez les élèves de Saint-Georges. De même le créole guyanais, qui, traditionnellement occupait la fonction de langue véhiculaire dans le bourg et de langue première du groupe créole voit ses fonctions modifiées. Sa fonction véhiculaire est concurrencée par le portugais du Brésil à mesure que la population d'origine brésilienne s'accroît, d'une part, alors que d'autre part, une partie non négligeable d'enfants appartenant au groupe culturel palikur se déclare créolophones, le palikur n'étant plus systématiquement transmis (Leconte et Caitucoli, 2003). On assiste alors à une vernacularisation du créole pour une partie d'un groupe amérindien. L'enquête par questionnaire de 2000 n'a pas montré, à Saint-Georges, la substitution au moins partielle du palikur par le portugais dans la communication familiale.

Le phénomène de créolisation de populations amérindiennes est cependant ancien et a concerné le groupe que l'on appelle *karipuna*. Lors de mon premier séjour à Saint-Georges plusieurs acteurs locaux, des directeurs d'école notamment, m'avaient présenté le groupe indien palikur comme se répartissant en deux groupes linguistiques : palikur et karipuna, ces derniers parlant une variété archaïque du créole guyanais, influencée par le portugais et les langues amérindiennes, variété que de l'autre côté du fleuve on appelle « patoa » ou kheol en portugais. Or Calvet dans une publication récente (2009 : 36) défend une thèse différente :

[Le patoa] désigne en fait ici une forme de créole guyanais qui a été adoptée comme langue première par des indiens Karipuna et Galibi-marwono et sert aussi, comme nous le verrons, de langue véhiculaire avec les autres groupes amérindiens de la région.

Les Indiens karipuna ne seraient pas issus d'un seul groupe ethnique qui aurait abandonné la langue ancestrale au profit d'un véhiculaire mais seraient issus de divers groupes fortement décimés et menacés par les épidémies à la fin du XVIII^{ème} siècle. Ceux qui sont désormais les Karipuna se seraient alors regroupés pour survivre. Le choix ancien du kheol s'expliquerait alors par l'absence de langue commune. Quels que soient les débats sur l'origine du groupe, la présence d'un créole comme langue d'une communauté indienne n'est pas nouvelle dans la région. Il existe en outre dans la région d'Oïapoque (Brésil) une éducation bilingue portugais / kheol pour les Karipuna et Galibi-Marwono (Ferreira, 2010). Parmi les migrants récents à Saint-Georges, en provenance du Brésil, on compte un nombre important de Karipuna.

Notons aussi que les langues indiennes en contact plus récent avec les langues romanes, wayana, wayampi, émerillon (teko) sont davantage transmises et parlées en famille que le palikur, selon les déclarations des enfants et adolescents lors de l'enquête par questionnaire. Mais ces jeunes viennent souvent des villages en amont du fleuve (Camopi, Trois-sauts) où les contacts avec les Européens et les Créoles furent extrêmement limités jusqu'à la

suppression de l'Inini²¹. Ils étaient, lors de l'enquête, souvent logés en internat au home indien où l'on parle français et non créole.

Enfin, la présentation de la situation de Saint-Georges ne serait pas complète sans dire un mot de ce qui se passe de l'autre côté du fleuve. Les contacts sont quotidiens entre les deux rives. De plus, pour les populations indigènes, le fleuve n'est pas une frontière mais un lieu de vie et d'échanges, les populations amérindiennes (palikur, karipuna) sont traditionnellement implantées sur les deux rives. Il existe une éducation bilingue partiellement en langue amérindienne et en créole au Brésil, de l'autre côté du fleuve Oyapock : celle-ci se fait en utilisant les langues amérindiennes ou le créole pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La transformation des langues amérindiennes en langues écrites pour des usages d'apprentissage a déjà eu lieu chez le grand voisin brésilien. Sur la rive droite du fleuve, du côté brésilien, les Indiens sont regroupés dans des réserves (Calvet, 2009) dont l'accès est contrôlé par la FUNAI (Fundação nacional do Índio). Les situations de contacts de langues sont a priori moins généralisées que sur la rive gauche où les Indiens palikur vivent essentiellement dans trois quartiers spécifiques du bourg, au contact des autres groupes culturels et linguistiques. Il existe toutefois un grand plurilinguisme à Oïapoque.

Les représentations linguistiques d'adolescents palikur

Méthodologie de la seconde enquête

Lors du second séjour, nous avons tenté d'obtenir des appréhensions plus fines des contacts de langues en présence, des phénomènes d'insécurité linguistique, que celles brossées à grands traits par le questionnaire. L'accès aux représentations linguistiques nous semblait nécessaire. Or les représentations linguistiques s'appréhendent dans les discours ainsi que le rappellent Moore et Py (2008 : 272) :

Les représentations sociales des langues sont des formes de connaissances socialement élaborées, partagées, synthétiques et efficaces, dont les fonctions interprétatives et dont la lisibilité prennent corps (notamment) dans les discours, eux-mêmes socio-historiquement ancrés. Le discours apporte à la représentation une dimension observable qui permet « un ensemble de manipulations symboliques telles que le commentaire, la contestation, l'adhésion, la modalisation, la citation, l'évocation, l'allusion, etc. » (Py 2004 : 7). Les productions discursives permettent ainsi d'accéder aux représentations, en même temps qu'elles fournissent le contexte de leur mise en mots. Les représentations sont en effet produites, pour un auditoire, elles ont une visée d'argumentation, et elles prennent leur valeur et leur signification au travers des dynamiques de l'interaction et des places des interactants.

Que pensaient les jeunes palikur du recul supposé de la langue palikur ? Des enquêtes individuelles par entretien avec des collégiens n'ayant pas mené à des résultats satisfaisants l'année précédente, nous avons choisi des entretiens de groupe avec des adolescents volontaires. Nous espérions ainsi ne plus être confrontés à des « Indiens silencieux ».

Nimuendaju (2008 [1926] : 107) a relevé que la discrétion est une valeur fondamentale du groupe palikur. Il rendait compte d'un rite de passage à l'adolescence où on brûlait le pourtour de la bouche des jeunes filles avec des tessons de poterie pour qu'elles soient aussi discrètes que la terre dans laquelle était faite la poterie. Le rite n'existe plus mais sa symbolique n'a pas complètement disparue.

Le groupe dont nous analyserons quelques-unes des productions ci-après est composé de trois filles et deux garçons. Dans un premier temps, nous avons été confrontés au silence de

²¹ Il faut toujours une autorisation pour se rendre dans ces villages.

ces jeunes devant le micro. Nous leur avons alors laissé l'enregistreur en leur donnant comme consigne de parler dans les langues qu'ils voulaient, la thématique restant « les langues de Saint-Georges ». Nous avons alors obtenu un corpus mixte créole / palikur / français. Les propos issus de ce corpus sont codés K71. Dans un second temps, les adolescents ont bien voulu nous expliquer ce qu'ils avaient d'abord dit en créole et en palikur, les propos sont alors codés K72. Il est tout à fait possible voire probable que les discours de K71 diffèrent de K72, la situation de communication étant différente. Cela importe moins dans l'analyse que les circonstances de chaque interaction – sans notre présence mais en se sachant enregistrés en K71 ; discours d'explication tenu à notre intention en K72. Les enregistrements ont eu lieu pendant des heures de cours, dans une salle du collège mise à notre disposition par l'administration.

Enfin, on remarque qu'il a fallu passer par les langues premières, qui sont aussi les mieux maîtrisées, pour que l'expression puisse se faire, dans un second temps, en français. Dix années ou plus de scolarisation en français n'en font toujours pas une langue dans laquelle « on est à l'aise », à l'exception d'une adolescente qui a passé plusieurs grandes vacances dans une famille métropolitaine. Lorsque nous leur avons demandé quelle était pour eux la langue la plus difficile, deux d'entre eux ont répondu le français et deux le portugais, un ne s'est pas prononcé.

Le corpus peut apparaître un peu incohérent. Mais cette impression est due aux modalités d'enregistrement : les cinq adolescents discutaient entre eux hors de notre présence en K71. Dans la mesure où ils étaient cinq, les conversations se scindent fréquemment : parfois ils discutent tous les cinq, parfois par groupe de deux et trois. Lorsqu'il y a eu deux conversations parallèles, celles-ci ne se sont pas toujours tenues dans la même langue : créole et palikur par exemple. Certains segments relevés sont en français mais hors de notre présence, le français ne dure pas²². Nous sommes loin de l'entretien sociolinguistique traditionnel où les tours de parole alternent entre un enquêteur et un informateur, la langue de l'entretien étant souvent celle de l'enquêteur. Cette modalité d'enregistrement, plus écologique, a eu l'avantage de donner la parole aux adolescents mais l'inconvénient est que les propos ne sont pas tous audibles. J'analyserai successivement des propos relevés dans K71 et dans K72.

Des représentations linguistiques modifiées par la scolarisation

La discussion entre adolescents (K71)

Au début de l'enregistrement, les adolescents parlent d'enfants qui disparaîtraient dans la forêt, peut être à cause des orpailleurs. Certaines histoires racontées sont liées à l'actualité (crimes, disparitions), d'autres reprennent les mythes fondateurs palikur. Lorsque la conversation revient en français sur les langues, c'est d'abord un mythe fondateur raconté en français par Annabelle que l'on entend. Puis trois thèmes sont successivement développés : l'utilisation du créole à la place du palikur par les enfants, considéré comme « un problème » ; leur mauvaise compétence supposée en palikur comparativement à celle des anciens ; et la connaissance de la forme écrite de la langue.

A Les enfants qui revient certains jours / ils parlent créole certains jours et puis maintenant on perd la langue parce que si on parle pas le palikur

R Mais c'est là le problème

²² L'initiale représente un codage du prénom (modifié) ici A pour Annabelle, R pour Rosy, S pour Selma, W pour Wilson, C pour Claude, F pour l'auteur de ces lignes. Les conventions de transcription orthographiques sont les suivantes : XXX inaudible ; / pause ; (rires), (sonnerie). Par ailleurs, je n'ai pas numéroté les répliques car j'ai extrait quelques répliques en français de K71.

S C'est ça

(...)

R Parce que si on parle pas le français

A Amis à la maison on doit pas parler le palikur ni le créole

Les raisons données à cette perte de langue sont, dans un premier temps, l'emploi par les enfants du créole. Il serait à l'origine de la déperdition du palikur. Cet extrait montre un regret voire une culpabilisation par rapport à la déperdition linguistique. Les adolescents parlent aussi de l'utilisation du français à la maison lorsqu'il y a des amis, ce qui peut apparaître surprenant vu la faible place du français dans les usages du bourg. Ici, les adolescents font référence à une règle sociolinguistique en vigueur dans le groupe créole qui commande de d'abord s'adresser en français à un visiteur ou à un étranger, avant de passer éventuellement au créole, si le niveau de familiarité le permet. L'adresse en français est conçue comme une marque de politesse. Toutefois, et ce thème est récurrent dans les deux cassettes, ce n'est pas l'emploi du français en famille qui fait que le palikur n'est plus transmis systématiquement mais l'emploi du créole.

Un peu plus loin, il est fait référence aux langues indiennes qui ont déjà été perdues²³. La prise de conscience est réelle, la perte pourrait être irrémédiable. La discussion entre les adolescents a comme arrière-fond un discours les responsabilisant quant à la survie de la langue de leur groupe que l'on pourrait gloser ainsi : « si vous ne la parlez plus elle va disparaître ». On voit trace ici du travail en cours des chercheurs, de fixation par écrit du palikur. Notre venue avait été précédée de plusieurs missions, au moins quatre, de chercheurs venant de l'Université d'Orléans et/ ou de l'IRD Orléans, interrogeant des Palikur sur leur langue afin de la décrire et de la fixer par écrit. De telles missions, dans un bourg de deux mille habitants²⁴, s'intéressant à une langue parlée par 1 500 personnes dont environ 500 dans le bourg, ne passent pas inaperçues et contribuent à changer la situation sociolinguistique locale. La langue, fortement minorée jusqu'alors, puisque parlée par des Amérindiens en bas de l'échelle sociale, acquiert un tel intérêt qu'elle fait déplacer plusieurs universitaires depuis la métropole. Certaines familles ont fourni un travail rémunéré d'information auprès des linguistes. Les jeunes, du fait de leur scolarisation en français peuvent être particulièrement sensibles à ce qui vient de la métropole : tous les référents scolaires, les contenus d'enseignement y compris, sont métropolitains²⁵ de même que la majorité de leurs enseignants. Plus globalement, l'environnement idéologique est à la défense et à la fixation des langues indiennes, en Guyane et au Brésil, et rentre dans un cadre plus large, celle du « Renouveau indien » sur tout le continent, où de plus en plus de populations amérindiennes revendiquent des droits territoriaux et culturels²⁶.

²³ D'après les estimations réalisées par un linguiste brésilien, le Brésil devait compter 1175 langues à la fin du XV^e siècle, alors qu'il n'en reste aujourd'hui qu'environ 180, localisées pour la très grande majorité dans le bassin amazonien (Renault-Lescure, 2009 : 41).

²⁴ Selon le site de la Mairie de Saint-Georges, la population était de 2096 habitants en 1999 et de 3605 en 2007. <http://www.conseil-general.com/mairie/mairie-saint-georges-de-l-oyapock-97313.htm>. Consulté le 5 mai 2011.

²⁵ Voir à ce sujet Alby et Launey, 2007.

²⁶ Pour la Guyane on peut citer la rencontre de 2003 sur l'écriture des langues amérindiennes. Pour un environnement idéologique continental, on peut se référer à Amselle 2010, notamment le chapitre 7, « De l'Inde aux Amériques indiennes ». Des journaux comme le Monde Diplomatique ou Courrier International, pour citer des publications en français, ont largement rendu compte de ce phénomène durant la décennie 2000. L'élection de présidents amérindiens en Bolivie et en Equateur est aussi significative de ce renouveau. Très récemment, en juin 2011, c'est un président amérindien, Ollanta Humala, qui a été élu au Pérou.

R Dans notre pays qui est palikur

A C'est vrai on a déjà perdu beaucoup de langues qu'on ne connaît pas

On retrouve ici encore trace de la responsabilisation. Quant à l'évaluation des meilleurs locuteurs de la langue, la première représentation donnée par les adolescents est « traditionnelle ». Ce sont les anciens qui savent bien la parler.

A Le vrai palikur les anciens ils savent très bien

W Mais nous on ne sait pas parler

Les enfants opposent la bonne compétence des anciens à la leur, vécue comme déficiente. On retrouvera, tout au long des enregistrements effectués avec ce groupe, la référence au « problème » que constitue leur faible compétence supposée en palikur. Ces propos confirment les résultats de l'enquête par questionnaire effectuée l'année précédente où les enfants qui déclaraient le palikur comme langue première ou seconde étaient davantage en insécurité linguistique dans cette langue que les autres groupes (portugais, créole, mais aussi wayampi et teko-émérillon). Une question demeure cependant : à l'exception de Wilson qui déclare ne pas parler palikur et le comprendre difficilement, qui ne s'exprimera qu'en créole et très peu en français, les quatre autres adolescents se sont exprimés spontanément en palikur dans la K71, même si ce n'est jamais exclusivement. Il y a donc un hiatus entre une perception négative de leur compétence et la réalité de leur pratique puisqu'ils s'expriment spontanément dans cette langue en alternance avec le créole. Une des clés de cette insécurité linguistique peut se trouver dans les manques qu'ils identifient.

A Par exemple l'alphabet tu vois par exemple l'alphabet / tu ne connais pas par exemple le palikur

XXXX

A Il ne connaît pas les lettres et les chiffres palikur

XXXXXXXXXX

R Les mots

A Tu vois bien des choses les connaissances

(XXX)

A Un deux trois

R Tu fais en français un deux trois (rires des autres présents)

A Va acheter quelque chose

W C'est ça le problème pour moi et je ne peux même pas parler

A Palikur

XXXXXXXXXXXXXX

A je ne connais même pas jusqu'à mille et j'ai confiance mais nous les enfants

S Ah abcd

Dans cet extrait, on voit que, pour les adolescents, connaître une langue, c'est connaître son alphabet. Cette thématique est surtout développée par Annabelle. Ne pas savoir écrire la langue est considéré comme la preuve d'une compétence insuffisante. On est loin ici de la représentation traditionnelle selon laquelle les meilleurs locuteurs de la langue seraient les

plus anciens parce qu'ils connaissaient aussi les usages littéraires, ce que Hagège (1987) a nommé l'orature. Être un bon locuteur du palikur implique de savoir l'écrire, « connaître les lettres et les chiffres palikur ». Mais nous avons affaire à des enfants qui ont été scolarisés pour la plupart depuis la maternelle dans un système scolaire français et pour qui les évaluations ont d'abord porté sur leurs productions écrites et sur les mathématiques. C'est donc avec ce filtre d'évaluations répétées à l'écrit qu'ils évaluent leur compétence dans une langue avant tout orale et qui était en cours de description. Le filtre du français et de l'école est aussi perceptible par l'exemple donné d'incompétence : savoir compter. Launey (2009 : 63-64) nous en dit plus sur le système de numération palikur :

La numération combine une base 7 et une base 10 : huit et neuf se disent sept avec l'ajout de un, sept avec l'ajout de deux, système qui rend très lourde l'expression des nombres (par exemple 19 se dit dix avec l'ajout de sept et avec l'ajout de deux encore madikawku akak ntewenker arawna aka pitana arawna akiw) et entraîne un recours à la numération franco-créole (sah²⁷ cent, mil mille). Le point le plus remarquable de la quantification en palikur est cependant la combinaison systématique de la numération avec des classificateurs qui font référence à la forme de l'entité dénombrée et témoignent d'une véritable géométrie traditionnelle.

Ce que les adolescents identifient comme manque ou incompétence de leur part est en fait une pratique linguistique ordinaire dans le groupe, due aux caractéristiques de la langue palikur et aux contacts très anciens avec le créole. Les caractéristiques de la quantification palikur ne sont pas abordées par les adolescents, la norme de référence est celle de la numération française apprise dans le cadre scolaire. L'extrait donne une image de purisme : on devrait pouvoir tout dire en palikur sans avoir recours à l'emprunt.

Par ailleurs une des adolescentes, Annabelle, nous fera une démonstration de ses compétences en palikur en écrivant au tableau un certain nombre de mots et leur traduction : bonjour, au revoir, soleil, lune, etc. La forme orale palikur de certains mots étant reprise en chœur par certains des présents. L'exhibition de la compétence passe aussi par l'écrit et la traduction. Nous sommes alors devant un problème difficile à résoudre pour ces adolescents : les personnes qu'ils identifient comme meilleurs locuteurs de leur langue, les anciens, n'ont pas de pratique écrite de celle-ci ni même une compétence métalinguistique leur permettant d'expliquer le palikur avec les outils que les enfants connaissent : ceux de la grammaire scolaire française. Ils ne semblent avoir personne, à l'intérieur de leur communauté, vers qui se tourner pour d'éventuelles explications linguistiques puisque les explications auxquelles ils sont habitués sont métalinguistiques. L'explication lors du second enregistrement nous permettra d'en savoir plus sur le sujet.

L'explication (K72)

L'explication a eu lieu la même journée, après la pause du midi où les adolescents sont retournés manger en famille. Pour le second enregistrement, il a été plus facile d'identifier les interlocuteurs. Des rôles bien nets se sont dégagés. Celle que nous avons appelé Annabelle fut notre interlocutrice privilégiée. Elle a effectué plusieurs séjours dans une famille métropolitaine à l'extérieur du bourg et a acquis, en français et avec les Français, une aisance que ses camarades n'ont pas ; elle affiche une francophilie évidente. C'est pourtant elle qui endosse le rôle de la défenseuse de la langue palikur, qu'on doit parler parce que sinon elle va disparaître. Wilson a une position bien différente : il ne parle pas le palikur et le comprend difficilement, ce qui provoque des conflits familiaux, il y a longuement fait référence dans l'enregistrement du matin en créole avec une de ses camarades mais refusera de nous

²⁷ La lettre h après une voyelle marque la nasalisation.

expliquer, en français, l'après-midi ce qu'il avait dit le matin en créole²⁸. L'adolescente avec qui il avait discuté respectera sa discrétion. Les trois autres adolescents ont peu pris la parole, se sont contentés de confirmer ou d'infirmer les dires de leurs camarades. Le discours dominant : « il faut sauver notre langue » n'est pas contesté. Mais ils n'avaient pas la même aisance en français qu'Annabelle et surtout pas la même habitude de parler avec des adultes métropolitains en dehors de situations formelles et balisées : les situations scolaires, éventuellement médicales, sont à peu près les seules où ils ont à parler avec des adultes métropolitains.

Les thématiques sont similaires à celles de la première cassette : nécessité de parler la langue pour éviter sa disparition, incompetence des adolescents et insécurité linguistique dans cette langue, lire-écrire-compter, mythe fondateur du groupe palikur, dangerosité de l'environnement due à l'orpaillage et à la criminalité qui en résulte.

A Ici on parle le français / le brésilien / l'indien / mais on ne sait même pas comment parler et / si on parle notre langue / on ne sait même pas pourquoi / on parle notre langue / on ne sait pas du tout / il faut toujours parler notre langue / sinon on va perdre notre langue

F vous êtes d'accord

R Oui

C ça c'est toi qui l'as dit mais n'importe qui aurait pu le dire là vous vous êtes tous d'accord là dessus /// ouais

La première thématique abordée lorsque la conversation nous est adressée est celle de la perte de langue et de la nécessité pour les adolescents de continuer à la parler. On note tout de même une impression de confusion « on ne sait même pas pourquoi ». Lorsqu'à la fin de l'entretien, nous leur avons demandé pourquoi ils avaient l'impression de parler si mal le palikur alors que leurs parents continuaient à le parler entre eux, ils nous ont répondu que leurs parents leur avaient parlé en créole quand ils étaient plus petits.

La seconde thématique concerne des pratiques langagières qui semblent spécifiques au groupe pour la résolution des conflits à l'intérieur d'une famille.

C bon on continue

A tu vois si grand-père (inaudible) des fois on parle d'une chose que notre mère n'est pas d'accord XXX on fait une petite réunion entre les parents et les enfants des fois si on a des choses importantes à dire à notre mère / comme ça comme ça on dit à notre mère / mais pas comme ça XXX mais si elle nous dit des choses importantes aussi on doit écouter

C des fois vous faites des petites réunions avec les parents ça existe ça

A oui nos parents / si on a des problèmes / on en parle à notre mère / et si on a des choses importantes à dire

Annabelle nous explique ainsi, avec l'accord de ses camarades, que lorsqu'il y a une difficulté entre une mère et sa fille, il est organisé une réunion réunissant plusieurs adultes et plusieurs adolescents pour résoudre le conflit. Si elle a une chose importante à dire à sa mère, elle ne lui dit pas directement. Le groupe est présent quand il s'agit de choses importantes ou pour la résolution des conflits.

La troisième thématique est à la fois classique et significative d'une forte dépossession culturelle. A nous raconte longuement un mythe fondateur palikur. Par là, elle nous fait la démonstration de ses connaissances culturelles. Elle nous dit que son grand-père lui a raconté

²⁸ Pour cet article, je n'ai travaillé que sur les extraits en français.

cette histoire avant de mourir. Mais lorsque nous lui demandons pourquoi elle nous la raconte, la thématique de la mauvaise compétence de la jeune génération revient.

A c'est une vraie histoire

C c'est donc c'est l'histoire des des palikur

A oui parce que à l'époque les les grandes personnes qui savaient bien parler le palikur et nous maintenant on ne sait pas parler bien bien bien le palikur à l'époque : les grandes personnes ils savaient bien parler le palikur traduire tout ça mais nous les enfants / tu vois on ne connaît pas et puis / on demande à l'étrangère si elle nous raconte une histoire / la vraie / la vraie / la vraie histoire qu'elle nous raconte / la vraie histoire / (intervention d'autres enfants inaudibles) et elle nous racontait que un jour y avait ...

D'après les dires d'Annabelle, la culture du groupe n'est plus ou est mal transmise. Elle fait référence à un âge d'or (si l'on peut dire dans cette contrée aurifère) où les adultes savaient bien parler. Ce serait la génération des grands-parents. L'emploi de l'imparfait montre que pour elle ce temps est révolu. La génération de ses parents n'aurait pas de compétence suffisante en palikur. Par ailleurs, une bonne compétence dans la langue du groupe impliquerait de savoir traduire. Cette remarque induit que le monolinguisme dans la langue du groupe n'existe plus. La réalité fut certainement tout autre : à une époque, les anciens qui maîtrisaient leur langue pouvaient ne pas être en mesure de traduire vers le français.

Nous sommes aussi loin de la représentation traditionnelle, telle que j'avais pu la recueillir auprès d'adultes africains pour qui les meilleurs locuteurs de leur langue (il s'agissait du manjak²⁹) étaient les femmes les plus âgées. Leur meilleure compétence était alors expliquée d'abord par l'âge : elles avaient eu le temps d'apprendre et de connaître les usages littéraires oraux de la langue ; ensuite par le genre : les femmes se déplaçant moins que les hommes, leur parler est moins « corrompu » par les autres langues. On retrouve ce rejet du métissage linguistique et cette référence aux anciens chez les adolescents palikur. La référence au genre est absente, les hommes n'étant pas traditionnellement amenés plus que les femmes à migrer.

Ce qui en revanche apparaît spécifique à ce groupe est la référence à une personne extérieure à la communauté qui détiendrait la version légitime du mythe. Les enfants sont obligés de demander à « l'étrangère », certainement le personnage d'une chercheuse, de leur raconter la « vraie » histoire des Palikur. Il y a donc une version qui est devenue légitimée³⁰. On rejoint ici les observations faites par Parris (2007) relevées au sujet des Noir-Marron. Le savoir semble extériorisé par rapport à la communauté, les détenteurs les plus légitimes de la culture du groupe devenant des Blancs lettrés, le savoir légitimé devenant inscrit dans des livres. Pourtant, un peu plus tard, d'autres enfants nous diront que leur père pour certains, leurs grands-parents pour d'autres, connaissaient cette histoire. Il n'en demeure pas moins que, pour Annabelle, la *vraie* histoire est devenue celle de *l'étrangère*.

Cette extériorisation interroge toutefois : comment la version d'une personne qui n'est pas présente en permanence dans le bourg, qui de plus est étrangère au groupe, peut-elle avoir autant de poids ? Les anciens laisseraient-ils faire ? Pourquoi les générations précédentes ne répondent-elles pas à la demande des enfants qui ont visiblement du plaisir à écouter le mythe

²⁹ Le manjak est une langue ouest-atlantique parlé en Guinée-Bissau, dans le Sud du Sénégal et à Dakar. Il existe une importante, bien que discrète, diaspora manjak en France. Le manjak est devenu langue nationale au Sénégal depuis le changement de constitution de 2001 selon lequel, toute langue décrite et parlée sur le territoire peut devenir langue nationale cf *supra*.

³⁰ Je n'ai pas trouvé la référence d'une parution écrite du mythe palikur antérieure à 2001. Ce qui ne veut pas dire qu'elle n'existe pas. La parution, en français chez l'Harmattan, de l'ouvrage de M. Fortino, *Les neufs chamanes et le maître de la pluie* est postérieure à l'enquête : 2007. Mauricienne Fortino est Palikur.

fondateur ? Le prestige symbolique de l'écrit suffit-il ? Une des explications pourrait être une modification des normes langagières de communication entre enfants et adultes au contact de l'école. Lors des observations effectuées auprès des enfants de grande section de maternelle et de cours préparatoire, j'avais été frappée par le fait que les normes langagières de l'école – savoir qu'on s'adresse à chaque enfant quand l'adulte parle à la cantonade, s'intéresser à un discours destiné à un collectif – étaient complètement étrangères aux enfants amérindiens. Le discours scolaire semblait déconnecté des normes d'interaction habituelles entre enfants et adultes palikur. Du reste, le discours ne semble pas être au centre de la relation parent / enfant dans la famille. L'existence de réunions entre enfants et adultes lorsqu'il y a des conflits pour permettre la médiation du groupe semble le confirmer.

Mais la scolarisation n'a pas été mal vécue pour tous. Certains adolescents ont apprécié des genres langagiers qu'ils ont rencontrés surtout à l'école. Ainsi, ils semblent demandeurs de récit, prennent visiblement plaisir à écouter le mythe fondateur lors des récits de *l'étrangère* et sont demandeurs d'explication sur le fonctionnement de la langue ou la numération. L'absence de réaction des adultes aux sollicitations des enfants peut être une marque de résistance culturelle de certains d'entre eux devant une mise à l'écrit qu'ils ne considèrent pas comme légitime, pas plus qu'ils ne considèrent comme légitime la présence de chercheurs venus enquêter sur leur langue. Il y a une contradiction entre la mission de conservation de la langue dont semblent se sentir investis certains des adolescents et la réaction de leurs parents :

A demander à nos parents mais nos parents ils disent attends tu nous gênes tu nous gênes je n'ai pas le temps

R parce qu'on connaît pas les mots difficiles

Goury (2007 : 78) note la complexité des représentations de l'écrit pour la côte et l'ouest de la Guyane :

Aucune enquête systématique n'a été conduite à propos de la représentation de l'écrit dans les différentes communautés guyanaises, mais les discours qui révèlent tout à la fois des sentiments de crainte et de méfiance, de confiance et de rejet, laissent entrevoir toute la complexité de la situation.

Elle note ensuite (p.79) :

Le mythe de la littéracie n'est jamais totalement absent des expériences de passage à l'écrit dans les sociétés guyanaises : si l'écriture des langues des autochtones a au début un but purement utilitaire pour les missionnaires (en facilitant la catéchisation) et pour certains colons (comme le montrent les textes en sranan des plantations écrits par les colons néerlandais au Surinam, publiés dans Arends et Perl, 1995), elle revêt un caractère militant chez les linguistes et les locuteurs quand ils cherchent à mettre sur un même pied d'égalité les langues à tradition écrite et celle à tradition orale, avec l'idée implicite que cela n'est pas possible sans le passage à l'écrit.

Il semble que cet aspect militant ne soit pas partagé par les parents des adolescents avec qui nous avons discuté. Certains adolescents, Annabelle en particulier, semblent en revanche se situer nettement dans ce courant mais Annabelle est aussi la plus francophile et, visiblement, la plus sensible à tout ce qui vient de la Métropole.

La troisième thématique abordée à nouveau par les adolescents à notre intention reste celle du « lire-écrire-compter » en palikur. Durant la pause du midi, certains ont demandé des explications métalinguistiques en palikur à leurs parents ou des explications sur la numération. Il ressort que les parents connaissent les usages mais ne sont pas toujours en mesure d'expliquer les fonctionnements voire n'en ont pas envie, comme le montre l'extrait cité plus haut.

C alors vas-y explique

A On parlait de notre langue et puis on a dit que si on marque si on marque sur un cahier / on pourra traduire et on a parlé d'une chose importante mais mais il faudra apprendre

R On va apprendre

A oui on a dit comme ça que nous les indiens nous on sait pas comment dire euh l'alphabet on ne sait pas compter on ne sait pas lire les noms

C en palikur

A en palikur c'est ça / parce que tu vois là si je me mets à écrire là des fois / y a des fautes / des fautes mais / mais des fois qu'on sait pas / mon père a dit / je lui ai demandé tout à l'heure / il m'a dit que si : euh on compte multiplié par deux c'est / je sais pas / que je sais pas compter c'est / c'est trop difficile pour nous / par exemple pour dire / pour compter jusqu'à cent : mille comme ça/ on XXX notre langue / parce que avant les gens qui parlaient / les anciens / les anciens / XXX mais nous on ne sait même pas compter

R le palikur on comprend pas

W On parle pas

A Toujours toujours on parle palikur

Cet extrait reprend des thématiques que nous avons déjà relevées en K71. Ici, il y a à nouveau la référence à la forme écrite de la langue qu'il serait absolument nécessaire de connaître. « Bien parler » la langue « avoir les connaissances », c'est savoir écrire. Pour A, une langue ne s'apprend plus en famille auprès des adultes mais par la traduction avec un cahier et un stylo. On voit trace ici davantage de l'apprentissage des langues étrangères en contexte scolaire que de la réalité plurilingue du bourg. Notons que la langue vers laquelle on doit traduire, c'est-à-dire la langue la moins maîtrisée, est le palikur. Enfin, on retrouve trace de la dévalorisation qu'ont eu à subir les populations amérindiennes depuis la conquête : « Nous les Indiens on sait pas », expliquant aux yeux de cette adolescente que des personnes extérieures à la communauté peuvent maîtriser ce savoir.

Conclusion

Pour ces adolescents palikur scolarisés en français, les représentations linguistiques sont fortement marquées par une responsabilisation-culpabilisation vis-à-vis d'une éventuelle déperdition de la langue et par leur expérience scolaire qui leur fournit des modèles de « bien parler » et surtout de « bien écrire », modèles qu'ils ont les plus grandes difficultés à s'approprier. On peut se demander d'où vient cette responsabilisation : des anthropologues et linguistes présents sur le terrain ? Du groupe lui-même ? La position du groupe ne semble pas homogène (participant au projet d'encyclopédie ou en désaccord). En revanche celle des linguistes et anthropologues semble plus affirmée.

Lors d'une précédente recherche effectuée auprès d'adultes africains vivant en France depuis plusieurs années (Leconte 1997, 2001), j'avais noté des transformations similaires dans les représentations linguistiques. Ainsi un groupe de femmes manjak regroupées en association de femmes (non ethnique) m'avait demandé de leur fournir une grammaire et un dictionnaire manjak pour pouvoir transmettre le *manjak correct* à leurs enfants et m'avaient demandé de trouver un étudiant manjak qui viendrait donner des cours de *manjak correct* à leurs enfants. Leur représentation était différente de celle de leur compatriote masculin dont j'ai parlé plus haut, pour qui les meilleurs locuteurs n'étaient pas les lettrés plurilingues mais

les vieilles femmes monolingues. La demande de ces femmes montre aussi une insécurité linguistique dans leur langue première après plus de quinze ans passés en France. Mais ces femmes devaient suivre la scolarité de leurs enfants, et avaient acquis, en France, suffisamment de compétences en lecture et écriture pour gérer une association qui recevaient des subventions ; certaines d'entre elles avaient suivi des stages de formation professionnelle qui commencent toujours par « une remise à niveau » à l'écrit ou par l'alphabétisation. Elles avaient pu alors mesurer l'importance que l'on accorde, en France, à la littérature ; et elles avaient intégré cette importance.

La référence récurrente à l'alphabet et à l'écriture de la langue chez ces adolescents palikur n'est donc pas un fait spécifique au groupe ni même à la Guyane mais à une confrontation culture orale – culture écrite. La forme la plus valorisée devient la forme écrite chez les personnes en contact quotidien et obligé avec la littérature. Cependant, les exemples de résistance culturelle vis-à-vis de l'écrit en langues vernaculaires ou de sa faible utilisation sont nombreux (Léglise et Migge 2007 pour la Guyane). Dans ce cadre, la comparaison avec le Mali peut s'avérer intéressante. Mbodj-Pouj (2011) rapporte ainsi une représentation fréquente dans ce pays. Certains locuteurs, urbains, ne voient pas l'intérêt d'écrire le bambara, langue véhiculaire du pays parlée par la majorité de la population comme langue première ou langue seconde, le français convenant très bien pour cette fonction. L'écriture en langues locales est « pour les paysans ». Référence est faite ici à l'alphabétisation en langues locales dont ont pu bénéficier les adultes de certaines communautés rurales³¹. La répartition fonctionnelle, bambara langue de l'oralité - français utilisé à l'écrit, ne pose pas de problème pour ces locuteurs.

L'inverse est aussi vrai. C'est le cas des adeptes du Nko en Guinée, au Mali et en Côte d'Ivoire, alphabet particulier inventé par Kanté dans les années trente destiné à écrire la langue mandingue en prenant en compte le système tonal. Amselle (2001) montre clairement que l'invention de l'alphabet, puis sa diffusion, ont eu pour motivation première la volonté de contrer des représentations négatives liées au caractère oral de cette langue, de la part des arabophones notamment, et d'autonomiser la culture mandingue de la culture arabo-musulmane. Aujourd'hui encore, les adeptes du Nko, en tant que promoteurs d'une identité mandingue, semblent jouer un rôle politique non négligeable (Amselle 2001). En Afrique de l'Ouest, il n'y a pas de position unanime sur la question de la nécessité ou de l'intérêt de l'écriture des langues locales et de leur place à l'école. Mais la force de l'oralité, portée par une caste particulière, celle des griots, est autrement plus grande chez les Bambara/Mandingue du Mali que chez les Palikur de Guyane. On peut se demander si l'on peut parler dans les deux cas de « culture orale » sauf à reprendre à son compte la définition en négatif de Goody (2007 : 31) « culture non écrite ».

Ce qui me semble spécifique ici, est la référence à *l'étrangère* donc à une personne extérieure au groupe pour la connaissance de la variété légitimée du mythe fondateur. A titre de comparaison, si l'on reprend l'exemple des femmes sénégalaises et guinéennes évoqué plus haut, l'étudiant qui devait venir donner les cours aux enfants, tout détenteur qu'il soit d'une grammaire et d'un dictionnaire, n'en était pas moins Manjak. Pour les adolescents palikur avec qui nous avons discuté, l'extériorité de la variété légitimée me semble significative d'une dépossession culturelle importante et explique certainement la réaction des caciques. Le conflit ne serait pas alors entre anciens et modernes mais entre appartenant à la communauté ou étrangers.

Ces questions de légitimité linguistiques et culturelles sont discutées par Goury (2007 : 83) lorsqu'elle analyse le passage à l'écriture des langues nenge et kali'na. Elle note que certaines communautés passent à l'écriture pour des raisons identitaires.

³¹ Une expérimentation d'enseignement en langues locales puis en français est menée depuis plusieurs décennies dans certaines zones, bambaraphones notamment.

La légitimité est à la fois externe – face aux « autres », généralement les linguistes non légitimes parce que non locuteurs –, et interne à la communauté concernée. (...) Ces différentes expériences montrent le poids des revendications identitaires et de la recherche de légitimation à travers l'écrit, pourtant une différence fondamentale les oppose : certaines, comme celle des Kali'na par exemple, s'appuient sur l'écriture de la langue vernaculaire, d'autres, comme celle de l'histoire des Aluku présentée par Moomu 2004, ou du dictionnaire s'appuient sur l'écriture en français, pour garantir une plus grande ouverture vers l'extérieur.

L'expérience de description des langues amérindiennes et l'apprentissage de la forme écrite par les enfants et les adolescents ne font pas consensus. Notons que l'écriture du kali'na est revendiquée par le groupe, ce qui est moins évident pour le palikur. Si certains adolescents, pour des raisons identitaires notamment, cherchent à maîtriser leur langue à l'oral et à l'écrit, ils semblent peu soutenus par leurs parents qui ont souvent choisi le créole comme langue des premiers échanges et ne semblent pas empressés de répondre à leur curiosité linguistique et culturelle. On peut alors se demander quelle peut être la place dans le groupe de ces jeunes lettrés en palikur. Vont-ils devenir légitimes parce que lettrés en palikur ? La question a été posée par Godon (2007) pour les intervenants en langue maternelle dans l'Ouest Guyanais sans qu'il ne se dégage de réponse claire ou qui pourrait être transférable d'un groupe culturel à l'autre.

Nous avons saisi un instantané de représentations dans une situation évolutive. Depuis lors, la revalorisation des langues et cultures amérindiennes a suivi son chemin. Localement, une femme palikur est devenue Interprète en Langue Maternelle, formée à la description et à l'écriture du palikur. Elle intervient dans les écoles de Saint-Georges de l'Oyapock où elle accueille les plus jeunes enfants dans leur langue et culture. On peut penser que la présence, à l'école, d'adultes lettrés dans leur langue contribue à la réappropriation culturelle de cette communauté.

Bibliographie

- ALBY S, LAUNEY M., 2007, « Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel » dans I. Léglise, B. Migge (dirs.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*, Paris, IRD, pp. 317-348.
- ALBY S., LEGLISE I., 2007, « La place des langues des élèves à l'école en contexte guyanais. Quatre décennies de discours scientifiques », dans S. Mam-Lam-Fouck (éd.), *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui*, Cayenne, Ibis Rouge Editions, pp. 239-252.
- AMSELLE J-L., 2001, *Branchements, Anthropologie de l'universalité des cultures*, Paris, Flammarion.
- AMSELLE J-L., 2010 [2008], *L'occident décroché. Enquête sur les postcolonialismes*, Paris, Fayard, Pluriel.
- APPADURAI A., 2001 [1996], *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris, Payot.
- AUROUX, S. 1994, *La révolution technologique de la grammatisation*, Bruxelles, Mardaga.
- AUROUX S., 1996, *La philosophie du langage*, Paris, PUF.
- BILLIEZ J. (dir.), 2003, *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan.
- CALVET L-J., 2002, *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.
- CALVET L-J., 2009, « Oiapoque / Saint-Georges de l'Oyapock : effets de marges et fusion des marges en situation frontalière » dans T. Bulot (éd.), *Formes et normes*

- sociolinguistiques. Ségrégations et discriminations urbaines*, Paris, L'Harmattan, pp. 29-49.
- CERQUIGLINI B., 2003, *Les langues de France*, Paris, PUF.
- COLLOMB G., 2009, « Au fil du temps... Langues et sociétés en Guyane » dans O. Renault-Lescure, L. Goury (dirs.), *Les langues de Guyane*, Marseille, IRD, pp. 28-40.
- CRYSTAL D., 2000, *Language Death*, Cambridge, Cambridge University Press.
- FERREIRA Jo-Anne S., 2010, « Bilingual Education among the Karipúna and Galibi-Marwono: Prospects and Possibilities for Language Preservation » In Migge, B., Léglise I. and Bartens A. (eds), *Creoles in Education: An Appraisal of Current Programs and Projects* [CLL 36], Amsterdam, John Benjamins, 211-236.
- FORTINO M., 2007, *Les neufs chamanes et le maître de la pluie*, Paris, L'Harmattan.
- FRAENKEL B., MDODJ A. (dirs.), 2010, *New literacy studies, un courant majeur sur l'écrit*, Langage et société n°133, Paris, Maison des Sciences de l'Homme.
- GODON E., 2007, « L'école sur le Maroni. Places et fonctions, réelles, prévues et occupées » dans I. Léglise, B. Migge (dirs.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*, Paris, IRD, pp. 349-368.
- GOODY J., 2006 [1968], « La technologie de l'intellect » dans M. Kara, J.M. Privat (dirs.), *La littératie. Autour de Jack Goody*, Pratiques n°131, Metz.
- GOODY, J., 2007, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute.
- GOODY J. et WATT I., 2006 [1968], « Les conséquences de la littératie » dans M. Kara, J.M. Privat (dirs.), *La littératie. Autour de Jack Goody*, Pratiques n°131, Metz.
- GOURY L., 2007, « L'écrit en Guyane. Enjeux linguistiques et pratiques sociales », dans I. Léglise, B. Migge (dirs.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*, Paris, IRD, pp. 73-86.
- GOURY L., LAUNEY M., *et al.*, 2000, « Des médiateurs bilingues en Guyane française » *Revue Française de Linguistique Appliquée*, n°5, Paris, Publications linguistiques, pp. 43-60.
- GRENAND F., 2009, *Encyclopédie palikur, wayana, wayampi. Fascicule 0, Langue, milieu, histoire*, CTHS, Orléans, Presses Universitaires d'Orléans.
- GRENAND F., RENAULT-LESCURE O., 1990, *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien, approche culturelle et linguistique*, Cayenne, ORSTOM.
- HAGEGE C., 1987, *L'homme de paroles*, Paris, Fayard.
- HAGEGE C., 2000, *Halte à la mort des langues*, Paris, Odile Jacob.
- HURAUULT J-M., GRENAND F., GRENAND P., 1998, *Indiens de Guyane. Wayana et Wayampi de la forêt*, Paris, Autrement.
- KARA M., PRIVAT J-M., 2006, *La littératie. Autour de Jack Goody*, Pratiques n°131, Metz.
- LAUNEY M., 2003, *Awna parikwaki : introduction à la langue palikur de Guyane et de l'Amapa*. Paris, IRD Editions.
- LAUNEY M., 2009, « La langue palikur » dans O. Renault-Lescure, L. Goury (dirs.), *Langues de Guyane*, Marseille, IRD éditions, Coll. Vents d'Ailleurs, pp. 56-65.
- LECONTE F., 1997, *La famille et les langues. Une étude sociolinguistique de l'immigration africaine dans la région rouennaise*, Paris, L'Harmattan.
- LECONTE F. 2001, « Familles africaines en France entre volonté d'insertion et attachement au patrimoine langagier d'origine » dans V. Castellotti et D. de Robillard (dirs.), *Diversité langagière et insertion*, Langage et société n°98, Paris, M.S.H.
- LECONTE F., CAITUCOLI C., 2003, « Contacts de langues en Guyane : une enquête à Saint-Georges de l'Oyapock », dans J. Billiez (dir.) *Contacts de langues. Modèles, Typologies, Interventions*, Paris, L'Harmattan, pp. 37-57.
- LEGLISE I., 2004, « Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane française, pratiques et attitudes d'enfants scolarisés en zone frontalière » dans M.L. Moreau,

- (dir.), *Langues de frontières, frontières de langues*, Glottopol n°4, Rouen, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero-4.html>, pp. 108-124.
- LEGLISE I., 2007, « Des langues, des domaines, des régions, pratiques, variations, attitudes linguistiques en Guyane », dans I. Léglise, B. Migge (dirs.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*, Paris, IRD, pp. 29-48.
- LEGLISE I., ALBY S., 2006. « Minorization and the process of (de)minoritization: the case of Kali'na in French Guiana », *International Journal of the Sociology of Language* 182, pp. 67-86.
- LEGLISE I., MIGGE B. (dirs.), 2007, *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*, Paris, IRD éditions.
- LÜDI G., PY B., 1986, *Etre bilingue*, Bern, Peter Lang.
- MAURER B., 2007, *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée langues africaines-langue française*, Paris, OIF L'Harmattan.
- MBODJ-POUJ A., 2011, *Réaction à l'intervention* de Patrick D. et Bidach G. « Nouvelles littératies et identités. Des Inuits urbains à Ottawa », journée d'études Notion en Question, *Les littératies*, organisée par l'ACEDLE, Université de Cergy-Pontoise, 28 Janvier 2011.
- MOORE D., MAC DONALD M., 2011, « *The name can only travel three times*. Nomination des nouveaux nés et dynamiques identitaires plurielles. Qu'en disent vingt jeunes mères Stó:lō de Colombie-Britannique ? Ou de quelques récits de la transformation » dans F. Leconte (dir.), Glottopol n°18, Rouen, Université de Rouen.
- MOORE D., PY B., 2008, « Introduction : Discours sur les langues et représentations sociales » dans Zarate G., Lévy D., Kramsch C., *Précis du plurilinguisme et du plurilectalisme*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, pp. 271-279.
- NDAO P-A., 2011, « Quelques aspects sociolinguistiques de l'aménagement de la diversité linguistique au Sénégal » dans F. Leconte (dir.), Glottopol n°18, Rouen, Université de Rouen.
- NIMUENDAJU C., 2008 [1926], *Les Indiens Palikur et leurs voisins*, Orléans, Editions du Comité des Travaux Historiques et Scientifiques, Presses universitaires d'Orléans.
- PARRIS J-Y., 2007, « Usages de l'histoire des premiers temps chez les Marrons ndyuka » dans I. Léglise, B. Migge (dirs.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*, Paris, IRD, pp. 251-262.
- PETIT Ambroisie, 2010, *Les CAI, un dispositif efficace dans le contexte guyanais ? Enquête sur les pratiques langagières des apprenants en CAI à l'Alliance Française de Cayenne*, mémoire de master 2, Rouen, Université de Rouen.
- PUREN L., 2007, « Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIX^e siècle », dans I. Léglise, B. Migge (dirs.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*, Paris, IRD, pp. 279-296.
- RENAULT-LESCURE, O., 2009, « Les langues amérindiennes » dans O. Renault-Lescure, L. Goury (dirs.), *Langues de Guyane*, Marseille, IRD éditions, Coll. Vents d'Ailleurs, pp. 41-45.
- RENAULT-LESCURE O., 2007, « l'écriture du kali'na en Guyane. Des écritures coloniales à l'écriture contemporaine », dans I. Léglise, B. Migge (dirs.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*, Paris, IRD, pp 425-453.
- RENAULT-LESCURE O., GOURY L. (dirs.), 2009, *Langues de Guyane*, Marseille, IRD éditions, Coll. Vents d'Ailleurs.
- RENAULT-LESCURE O., GRENAND F., 1985, « Le problème scolaire, la question amérindienne de Guyane », *Ethnies*, pp. 26-38.

- TINOCO S., 2007, « Listes, lettres et documents. L'écrit et l'école chez les Wayampi de Guyane française » dans I. Léglise, B. Migge (dirs.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*, Paris, IRD, pp. 263-276.
- ZARATE G., LEVY D., KRAMSCH C., 2008, *Précis du plurilinguisme et du plurilectalisme*, Paris, Editions des Archives Contemporaines.

THE NAME CAN ONLY TRAVEL THREE TIMES.
NOMINATION DES NOUVEAUX NES ET DYNAMIQUES
IDENTITAIRES PLURIELLES.
QU'EN DISENT VINGT JEUNES MERES STÓ:LŌ DE COLOMBIE-
BRITANNIQUE ?
OU DE QUELQUES RECITS DE LA TRANSFORMATION

Danièle Moore et Margaret MacDonald
Simon Fraser University, Canada

Il est une histoire que je connais. Elle parle de la terre et comment celle-ci flotte dans l'espace sur le dos d'une tortue. J'ai entendu cette histoire de nombreuses fois, et chaque fois que quelqu'un conte cette histoire, elle change. Parfois, le changement est simplement dans la voix du conteur. Parfois le changement est dans les détails. Parfois dans l'ordre des événements. D'autres fois encore dans le dialogue ou dans les réponses du public. Mais dans toutes les histoires de tous les conteurs, le monde ne quitte jamais le dos de la tortue. Et la tortue ne nage jamais au loin. (King, 2003 : 1) [1¹]

Pour comprendre la culture et l'histoire Stó:lō, il est important d'apprécier les relations qui les ont construites. Les Stó:lō ont développé des relations avec la terre, l'eau et l'air, et ces relations évoluent au cours du temps. Les Stó:lō ont des relations spéciales avec les animaux et les plantes et certaines formes physiques du paysage qui sont une composante non-humaine de leur territoire. Ils vivent dans un monde où les transformations sont non seulement acceptées, mais sont essentielles pour leur compréhension de comment le monde est venu et ce qu'il devient dans le futur. [...] Les relations avec le monde des esprits des transformateurs et des esprits des ancêtres informent tous les aspects de l'identité Stó:lō. (Carlson, 2001 : 1) [2]

¹ Toutes les citations en anglais ont été traduites par nos soins. Les citations originales sont présentées en annexe.

Introduction

La Colombie-Britannique, province de l'ouest du Canada, regroupe 60 % des langues autochtones du Canada, avec 32 langues, toutes en grand danger d'extinction. Au moment du contact avec les Européens, 100 % des groupes autochtones parlaient leur langue, bien que le plurilinguisme ait été la norme. Aujourd'hui, on ne compte guère plus que 5,1 % de la population autochtone² qui connaît encore sa langue (First Peoples' Heritage, Language and Culture Council, 2010). Une politique intense d'éradication des langues et de disqualification culturelle des nations autochtones a en effet été pratiquée par les colons européens : sous la forme, notamment, de l'interdiction de parler et transmettre les langues autochtones, de pratiquer les rituels, les danses et les chants traditionnels, ou de se rassembler pour les potlachs (cérémonies rituelles d'échanges de dons). Ces pratiques, exacerbées par la séparation systématique des enfants et des parents pendant plusieurs générations (les enfants étaient internés dans des pensionnats, appelés *écoles résidentielles*) ont entraîné perte de la langue, dilution des repères culturels, communautaires et familiaux, et disruption de l'organisation sociale, notamment au moment de la maternité et de la transition vers la parentalité. Les processus de nomination des nouveaux nés constituent alors, pour les mères en devenir et les toutes jeunes mères, des actes symboliques forts de réappropriation de la langue et d'une identité amérindienne canadienne pluriculturelle.

Dans ce contexte de grande fragilité linguistique et culturelle, notre étude, d'orientation ethno-sociolinguistique (Blanchet, 2000 et 2007) et ouverte à la conscience de la complexité (Morin, 1990 et 2005), se construit en deux temps et trois étapes. Nous aborderons d'abord deux aspects de la nomination : i) celle qui concerne les lieux et ii) celle qui concerne les peuples comme formant un arrière-plan idéologique, un *contexte* pour comprendre et aborder, dans une seconde partie, iii) celle qui se rapporte aux personnes, sous l'angle particulier de la prénomination des enfants nouveaux nés dans une communauté de la Nation Stó:lō, un groupe Salish côtier (en anglais *Coast Salish*) du nord-ouest du Canada.

Douze jeunes mères ayant grandi sans parler leur langue, l'halq'eméylem, aujourd'hui en phase d'active revitalisation, ont accepté de participer à cette deuxième phase de notre étude. Celle-ci a pris la forme d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2001) et d'observations participantes d'événements sélectionnés par les participantes auxquels celles-ci nous ont invitées, tels que les rituels communautaires de nomination des bébés. Cette phase de l'étude visait à recueillir les discours identitaires des mères, autour de plusieurs questions clefs : Quels noms donne-t-on à son enfant ? Quels sont les processus de transmission des noms, selon quels aménagements culturels et selon quels retours à quelles dispositions coutumières ? Comment se décident les prénoms de naissance, les prénoms initiatiques, les prénoms secrets, les prénoms amérindiens, les prénoms canadiens anglais ou français, les doubles ou triples prénoms ? Quelles trajectoires de vie anticipent-elles de la sorte pour leur enfant ?

Dans la situation double d'altérité et d'intimité dans laquelle ce travail nous entraîne, il questionne enfin la relation entre chercheuses et participantes, mais aussi la place qu'occupe l'expérimentation des discours et la manière dont nous avons cherché à attribuer du sens aux situations d'action dans lesquelles nous nous sommes trouvées conjointement engagées. Il engage ainsi un déplacement dans la posture du chercheur, une perméabilité des rôles dans la co-construction du sens, et la transformation des identités.

Danièle Moore est sociolinguiste, spécialiste de l'étude de la transmission des langues dans les situations complexes de contacts et de minorisations linguistiques et culturelles. Margaret

² Au Canada, l'article 35 (2) de la Loi constitutionnelle de 1982 précise que l'appellation « peuples autochtones du Canada » s'entend notamment des Indiens (ou Premières nations), des Inuit et des Métis du Canada (II.35, paragraphe 2) (voir <http://www.canlii.org/fr/ca/const/const1982.html#II>).

MacDonald est spécialiste de la petite enfance, habituée à travailler en milieu médical et de la santé et qui effectue depuis de nombreuses années des accompagnements de la grossesse et de l'accouchement, notamment auprès de différents groupes autochtones. Elle a aussi une formation de géographe³.

Le contexte autochtone en Colombie-Britannique

Actuellement, les populations Salish de la côte sont organisées en plus de 70 bandes différentes, une bande étant le terme officiel qui désigne l'unité élémentaire du gouvernement des populations amérindiennes vivant au Canada (Loi concernant les Indiens⁴). La nation Stó:lō (Nation de la rivière) est constituée quant à elle de 11 groupes qui occupent différents territoires le long de la vallée du Fraser : les groupes Aitchelitz, Le'qamel, Matsqui, Popkum, Skawahlook, Skowkale, Shxwha:y, Squiala, Sumas, Tzeachten et Yakweakwioose⁵. Historiquement, la nation Stó:lō occupe un territoire qui recouvre une partie importante de la province actuelle de la Colombie-Britannique et regroupe trois langues appartenant à la même famille.

Aucun des groupes autochtones de la province n'a réussi à conserver sa langue et toutes sont actuellement considérées en danger de disparition. Le recensement de 2006 comptabilise 196 070 personnes déclarant une identité autochtone en Colombie-Britannique, 3 095 d'entre eux spécifiant une identité liée aux langues salishennes (Statistique Canada, 2008⁶). En

³ Dans le protocole des Premières nations Stó:lō, il est de rigueur de se présenter et de d'abord dire qui l'on est (sa place dans une lignée, et le nom de son clan) et ce que l'on fait, plutôt que ce que l'on veut. Nous souhaitons ici respecter ce protocole, au moins minimalement, en commençant ce travail. On commence aussi une « histoire » par un mythe de la création, qu'on trouve ici dans la première citation en épigraphe.

⁴ En anglais *An Act respecting Indians*, abrégé en *Indian Act*. Il s'agit d'une loi fédérale qui régit certains aspects de la vie des autochtones enregistrés, notamment dans les réserves. Le premier texte législatif, la *Loi sur les Indiens* date de 1867, il est réactualisé avec la *Loi sur les sauvages* en 1876, puis l'*Acte relatif aux sauvages* en 1880. On trouve sur le site du Ministère de la Justice du gouvernement canadien le terme de « bande » défini de la manière suivante : « bande » ou Groupe d'Indiens, selon le cas : a) à l'usage et au profit communs desquels des terres appartenant à Sa Majesté ont été mises de côté avant ou après le 4 septembre 1951 ; b) à l'usage et au profit communs desquels, Sa Majesté détient des sommes d'argent; c) que le gouverneur en conseil a déclaré être une bande pour l'application de la présente loi.

Les « Indiens » au Canada obtiennent le droit de vote en 1960. On notera par comparaison que les femmes obtiennent ce droit à partir de 1916. La loi sur les élections provinciales (*Provincial Elections Act*, S.B.C. 1939, c.16, art. 5) stipule en 1939 que les « Chinois, les Japonais, les Hindous et les Indiens » n'ont pas le droit de voter aux élections provinciales en Colombie-Britannique, un droit que les Canadiens japonais n'obtiennent dans la province qu'en 1949.

En 2010, un projet de loi déposé par le gouvernement Harper, tente d'accorder aux petits-enfants de femmes ayant dans le passé perdu leur statut d'Indienne après avoir épousé un non-Indien (une mesure considérée discriminatoire), le droit de s'inscrire au registre des Indiens. Voir le site du Ministère de la justice Canada à www.justice.gc.ca.

⁵ On dénombre par ailleurs 10 groupes Premières nations dispersés dans 22 réserves dans le District du Grand Vancouver (*Greater Vancouver Regional District*). Il s'agit des groupes Katzie, Kwantlen, Matsqui, Musqueam, Squamish, Tsawwassen, Tseil-Waututh, Kwikwetlem, Qayqact et Semihamoo (*Greater Vancouver Regional District*, 2003). La population urbaine autochtone est en constante augmentation (+ 140 % entre 1981 et 2001). En 1981, la population autochtone à Vancouver était estimée s'élever à 15 380 personnes. Les estimations évaluent ce chiffre à 31 140 en 1996, 36 860 en 2001, puis 40 310 en 2006 (Statistique Canada, 2009). Pour voir une carte interactive des langues autochtones en Colombie-Britannique, aller à <http://maps.fphlcc.ca/>.

⁶ Pour 1 172 790 personnes pour l'ensemble du Canada. En 2001, ce chiffre s'élève à 976 300 personnes. Seulement 21 % des Autochtones au Canada indiquaient alors une langue maternelle autochtone, contre 26 % en 1996. Parmi ceux-ci, une personne sur quatre indique qu'elle peut entretenir une conversation en langue autochtone (Statistique Canada, 2001). En 2006, le recensement porte sur « l'identité autochtone » et l'auto-déclaration d'appartenance (Statistique Canada, 2008) et non plus sur des déclarations d'affiliation linguistique. L'effectif des locuteurs de langues autochtones diminue ainsi fortement depuis plusieurs décennies alors même que subsistent, chez les non locuteurs, un ensemble de caractéristiques culturelles, économiques et sociales

Colombie-Britannique, les chiffres sont plus inquiétants encore. Le nombre total de locuteurs avancés de la langue halq'eméylem était encore estimé entre 50 et 75 en 1993, tous âgés de plus de 60 ans. En 2000, moins d'une douzaine d'entre eux étaient encore vivants. Aujourd'hui, il semble que trois locutrices de l'halq'eméylem, des aînées (*Elders*) âgées de 70 à 90 ans, peuvent encore transmettre la langue. Pour tous les autres locuteurs, la langue est une langue apprise tardivement (bien qu'il semble que certains enfants aient été cachés et aient ainsi pu échapper à l'arrachement de leurs parents⁷).

Les raisons qui expliquent la perte de la langue halq'eméylem sont liées à différents facteurs, en particulier l'effort du gouvernement canadien d'éradiquer par le passé toute traces des langues et cultures autochtones. Ces facteurs incluent l'interdiction des cérémonies tribales (le *Potlatch Ban*, 1884-1951) ; l'arrachement des terres et une ségrégation territoriale avec l'imposition du système des réserves⁸ (Carlson, 2001) ; les pratiques de dé-nominations (Sterling, 2009) ; une politique de dislocation générationnelle, avec la séparation systématique des enfants de leurs familles et l'imposition de l'internat dans les écoles résidentielles jusqu'à l'adolescence (Battiste, 2000 ; Battiste, Barman, 1995 ; Beynon *et al.*, 2008 ; Haig-Brown, 2006).

Ainsi Sterling (2009 : 18-19) relate l'expérience traumatique de Seepeetza, une petite fille salish, à son arrivée dans l'école résidentielle pour les Indiens au début des années 1960⁹, à l'âge de 6 ans :

[...] Soeur Maura me demanda mon nom. Je lui répondis je m'appelle Seepeetza. Elle se fâcha alors très fort comme si j'avais fait quelque chose de terrible. Elle me dit de ne jamais répéter ce mot. Elle me dit que si j'avais une sœur d'aller la voir et de lui demander quel était mon nom. [...] J'ai demandé [à ma sœur] quel était mon nom. Elle me dit que c'était Martha Stone. Je le répétais et répétais encore. Puis je courus le redire à Soeur Maura. [3]

De tels témoignages, loin d'être isolés, révèlent à quel point la nomination est associée à des épisodes douloureux pour les groupes considérés, qui ont perdu de surcroît non seulement le droit à leur nom, mais aussi les pratiques et les rituels associés au don du nom à l'enfant. En effet, la séparation systématique des enfants de leurs familles de l'âge de 6 ans jusqu'à l'adolescence a entraîné un traumatisme profond pour les groupes considérés (on parle au Canada des « survivants » des écoles résidentielles indiennes, voir notamment Haig-Brown, 2006), la perte des repères familiaux et des savoirs liés à la parentalité, une santé plus précaire que les autres Canadiens, des troubles du comportement et un taux de suicide le plus élevé du Canada. Au point que Santé Canada a mis sur pied depuis 2006 un programme spécial d'aide à la santé pour les Autochtones :

spécifiques. Une note après les tableaux présentés rappelle toutefois au lecteur d'utiliser ces données « avec prudence ».

⁷ Il semble que ce soit le cas pour une de nos interlocutrices qui nous a révélé ce fait lors d'un entretien biographique. Il nous a été toutefois impossible de savoir si cela est vrai pour d'autres locuteurs pour qui la langue halq'eméylem resterait alors encore aujourd'hui une langue acquise dans l'enfance.

⁸ En Colombie-Britannique, les premières réserves mises en place sur le territoire traditionnel Stó:lō datent de 1858, en réponse à la ruée vers l'or dans la Vallée du Fraser et aux tensions que l'arrivée massive des mineurs a entraîné entre ceux-ci et les populations locales. La fin de la ruée vers l'or ne résout pas la question, puisque ce sont alors les fermiers britanniques nouvellement arrivés qui occupent les terres pour les réserver à une agriculture de style européen.

⁹ Les dernières écoles résidentielles en Colombie-Britannique ont fermé leurs portes en 1983 sur l'île de Vancouver, et en 1984 à Mission, dans la Vallée du Fraser, tout près de la réserve où nous avons mené nos enquêtes. Le 11 juin 2008, le Premier Ministre Stephen Harper a présenté les excuses du gouvernement dans le discours du Pardon, en regrettant la politique qui édictait de « détruire l'indien dans l'enfant » (« *Killing the Indian in the child* »).

Le programme Indian Residential Schools Resolution Health Support procure des services d'aide à la santé émotionnelle et mentale aux anciens élèves des écoles résidentielles et à leurs familles avant, pendant et après leur participation aux accords de conciliation (Settlement Agreement), ceux-ci incluant les compensations de l'expérience commune (Common Experience Payments) et les procédures d'évaluation indépendante (Independent Assessment Process,) ainsi qu'à ceux participant aux événements de la Commission de Vérité et Réconciliation (Truth and Reconciliation Commission) et aux autres activités de commémoration. (Indian Residential Schools Resolution Health Support Program, Health Canada, accessible en ligne à www.hc.sc.gc.ca) [4]

Dans ce contexte particulier et complexe, à un moment de l'histoire où les Premières nations reprennent en main leur propre gouvernance¹⁰ (réappropriation des territoires ancestraux, auto-gouvernance territoriale et législative, système d'élections, revitalisation des langues, éducation), il nous a semblé important d'écouter de jeunes mères parler de leur expérience de la maternité, du choix du prénom de leur enfant à venir, pour dérouler avec elles quelques trames discursives où se tissent récit de famille et récit personnel, mythe et spiritualité, expérience de l'ordinaire et du sacré : « [...] prénommer, c'est faire référence à des mythes symboliques auxquels il [l'enfant] est rattaché par sa filiation, et qui pourront dérouler sa propre histoire à travers ce qu'il est et ce qu'il deviendra » (Kouassi Kouakou, 2004 : 55).

Nous déroulerons ainsi plusieurs fils de la nomination : celle qui concerne les lieux, les peuples et les personnes, ici sous l'angle particulier de la prénomination des enfants à naître ou nouveaux nés.

Contextes et co-textes des enjeux d'identité(s). La dé-nomination des lieux, des peuples et des personnes

L'onomastique, qu'il s'agisse des domaines de l'ethnonymie, de la toponymie ou de l'anthroponymie, offre une fenêtre précieuse sur la nomination en lien avec les identités, attribuées, héritées ou reconquises. Comme Akin (1999 : 7) le signale :

Les opérations de dénomination et de redénomination des personnes, des populations, des lieux et des langues sont, certes, des processus permanents, qui apparaissent à la fois comme reflets et producteurs des pratiques sociales. [...] a provoqué des restructurations géopolitiques et des repositionnements identitaires, dans lesquels les noms interviennent en tant que puissants moyens d'identification et de reconnaissance sociales.

En partant du principe que l'identité doit être saisie de façon dynamique, fluide et holistique, Akin (1999) encourage une approche sociolangagière et dynamique de l'étude des processus de nomination, qui en envisage les actualisations discursives dans leur contexte de réalisation (p. 8), et qui puisse rendre compte des investissements symboliques, des stratégies de résistance linguistique et des enjeux de pouvoir associés à ces pratiques et à leur verbalisation située (p. 9). En ce sens, les désignations onomastiques, au carrefour de la linguistique, de la géographie, de l'histoire, de l'anthropologie, révèlent tout à la fois des mises en récit de l'espace, physique et symbolique, et une matérialisation des identités individuelles et collectives (Bulot, 2004a et b ; Moïse, 2003).

¹⁰ Voir par exemple le site du Centre national pour la gouvernance des Premières nations (CNGPN) à <http://www.fngovernance.org/>

Les noms de lieux comme texte et contexte

Une incursion rapide dans les catégorisations et sémantisations de l'espace permet d'interroger le contexte historique et idéologique dans lequel celles-ci s'inscrivent, contexte qui peut s'observer tout à la fois dans l'usage politique de la toponymie ou des odonymes (les noms de rues).

Il n'est pas anodin de noter, par exemple, l'apparition récente de panneaux trilingues en anglais et en deux langues autochtones sur l'autoroute liant Vancouver et Whistler, le *Sea to Sky Highway*, au moment des Jeux Olympiques tenus en février 2010 (voir pour exemple la photographie 1 présentée en annexe). De la même façon, on peut noter l'apparition de plaques et panneaux de rues bilingues, dont une fonction secondaire est de marquer symboliquement les frontières de la réserve autochtone au sein de la ville (voir pour exemple la photographie 2 présentée en annexe).

Ces affichages révèlent des aménagements linguistiques à tiroirs, dont les effets sont, en premier lieu, symboliques. Les signalisations de l'autoroute libellées en plusieurs langues autochtones ne sont pas les équivalents actuels des dénominations en anglais des villes de la région mais des endonymes, qui expriment le nom ancestral des territoires. Le bilinguisme des panneaux routiers apporte en ce sens peu d'information ; il a une valeur surtout symbolique (Brohy et Py, 2008) qui révèle un « imaginaire communautaire » des groupes en présence (Alén Garabato, Boyer, Brohy, 2008). Cette signalisation qui s'affiche en plusieurs langues érige la Colombie-Britannique, au moment où celle-ci s'offre au regard du monde, comme un espace ouvert qui ne craint pas de mettre en avant ses racines et d'exhiber son altérité. La désignation onomastique se révèle ainsi comme un acte d'affirmation identitaire, une réappropriation linguistico-territoriale, mais dont les valeurs sont différentes pour les différents groupes en présence, et qui reste, de fait, très limitée géographiquement (les abords de l'autoroute, les réserves). Ces marquages signalétiques, s'ils appartiennent au présent, cohabitent avec d'autres formes de tracés symboliques (comme les mâts totémiques partout présents en Colombie-Britannique, ou les maisons longues cérémonielles) et constituent, de fait, les manifestations discursives d'une « mémoire sociolinguistique » (Bulot, 2004b : 147).

Les dénominations choronymiques affichées dans ces panneaux ne recouvrent pas non plus, surtout, une même représentation du « lieu ». Cyr et Nagugwes Metallic (1999 : 152 ; voir aussi Moore, 2006) font ainsi remarquer que les noms de lieux autochtones réfèrent « soit à un aspect du paysage et à l'usage qu'en faisaient les ancêtres, soit à un événement historique, soit, aspect tout aussi important, à une portion de la mythologie [migmaq] originelle ». Pour Battiste (2002), cette relation à l'environnement est intimement liée au système de connaissance autochtone, et dépasse en ce sens ce que peut exposer une première lecture sociolinguistique du paysage linguistique. La complexité locative, le rapport à l'espace et au nom des lieux révèlent de fait une relation métaphorique, métaphysique, écologique et spirituelle ; ces construits symboliques multidimensionnels fondent les épistémologies autochtones, centrées sur le monde naturel et les éléments (Cajete, 2005) :

La connaissance indigène est aussi intrinsèquement liée à la terre, pas à la terre en général mais à des paysages particuliers, à des modèles géologiques et des biomes où les cérémonies peuvent se tenir correctement, les histoires peuvent être correctement récitées, les herbes médicinales correctement recueillies, et les transferts de savoirs correctement transmis. L'assurance de la transmission complète et précise de la connaissance et de l'autorité de génération en génération ne dépend pas seulement du maintien des cérémonies, que la loi canadienne traite comme art plutôt que comme science, mais aussi dans le maintien de l'intégrité de la terre elle-même. (Battiste, 2002 : 13) [5]

De fait, McHalsie (2001) écrit que la nomination des lieux à l'intérieur du territoire Stó:lō (*S'óhl Téméxw*) a commencé il y a plusieurs milliers d'années pour continuer aujourd'hui encore. Les familles ont des noms pour certains lieux qu'elles sont seules à connaître, tandis que d'autres sont connus et partagés par de nombreuses communautés (p. 134). Les processus de nominations aborigènes ont toutefois été disqualifiés au moment de la colonisation des territoires et il est devenu difficile d'en comprendre les mécanismes qui sont intrinsèquement liés à la langue, et font appel tout à la fois à la tradition orale et aux savoirs des anciens. Selon McHalsie toujours, les toponymes Stó:lō relèvent de trois catégories : ceux liés à des événements historiques et qui en révèlent l'agentivité humaine (*sqwelqwel*), ceux qui permettent de se localiser et de se déplacer dans le paysage, et ceux retraçant des événements mythiques, de type orphique ou liés au Transformateur¹¹ :

Les noms de la première catégorie peuvent changer, ou de nouveaux noms peuvent être créés pour refléter l'expérience continuée du peuple Stó:lō. Au sein de la seconde catégorie, les noms peuvent tomber en désuétude ou être remplacés par d'autres pour leur pertinence plus immédiate pour les personnes qui voyagent vers de nouveaux lieux ou vers d'anciens lieux de nouvelles façons. La dernière catégorie de noms est véritablement sacrée et vouée à rester inchangée. [...] Les noms parlent de lieux de guerre et d'embuscades et nous enseignent pourtant le principe important de partager les ressources intertribales. [...] Certains noms nous montrent où cueillir les herbes et les plantes pour la médecine et la nourriture, tandis que d'autres marquent les lieux où est tombée la foudre là où un shxwlá:m a perdu la bataille comme les plus puissants Xexá:ls, les transformeurs. (McHalsie, 2001 : 134-135) [6]

De la même façon, Thom (2004), qui s'appuie sur une approche phénoménologique des noms de lieux, explique la place de la dénomination topographique dans les récits des anciens (*Sxwoxwiyám*), récits qui narrent les relations écologiques et spirituelles entre les humains et les ancêtres humains et non-humains (animaux, pierre, arbres) et entre les humains et l'espace, ainsi que les expériences de transformation qui leur sont liées. C'est alors l'inter-relation entre récit mythique et récit d'expérience (le mythe étant compris ici comme participant de la perception du réel) qui exprime pour les groupes concernés un horizon de sens.

Altéro-ethnonymes et affiliations autonomiques

La terminologie attachée aux peuples autochtones en Amérique du nord et au Canada est variable et idéologiquement marquée. Aux Etats-Unis par exemple, on parle de *American Indian* (Amérindien), *Native American* (Américain natif), ou de *Indian* (Indien), ce dernier terme étant jugé péjoratif au Canada où on ne l'emploie pas dans les usages courants. Le Canada utilise le terme de Première nation (*First Nation*)¹², tandis que le terme « autochtone » recouvre les groupes Premières nations, Inuit et Métis, les trois groupes reconnus

¹¹ Pour cette catégorie, McHalsie (2001) donne l'exemple de Swoymelh, le nom de New Westminster (un district du grand Vancouver) qui signifie « le lieu où les hommes sont morts » et fait référence à un guerrier transformé en pierre à cet endroit par les Transformateurs (*Xexá:ls*) qui y voyageaient. L'auteur réfère notamment au journal tenu par Simon Fraser (1808) et celui de la Hudson Bay Company (1827) qui figurent parmi les premiers documents faisant état de certains toponymes en halq'eméylem. Ce n'est qu'en 1894 que Franz Boas établit une première toponymie détaillée de S'óhl Téméxw. On notera aussi tout particulièrement, parmi d'autres, le travail de recensement des toponymes halq'eméylem établi par le linguiste Brent Galloway, en partenariat avec le Coqualeetza Education Training Centre. Ce travail est désormais poursuivi par Albert (Sonny) McHalsie, avec l'aide de plusieurs anciens, notamment Rosaleen George et Elizabeth Herrling, et du *Stó:lō Shxweli Language Program*. McHalsie a ainsi pu retracer 727 toponymes halq'eméylem.

¹² Par opposition aux Peuples fondateurs du Canada : les Anglais et les Français.

officiellement par le gouvernement¹³. Ces dénominations sont toutefois remises sérieusement en question par les Autochtones eux-mêmes, depuis longtemps. Nagel (1997 : xi) note, dans une mise au point terminologique au début de son ouvrage, la mise au point faite par l'activiste Russel Means, qui déclare dès 1980 :

Vous noterez que j'utilise le terme Indien américain (American Indian) plutôt qu'Américain natif (Native American) ou peuple indigène natif (Native indigenous people) ou Amériendien (Amerindian) quand je fais référence à mon peuple. L'ensemble de ces termes sont l'objet de controverses... premièrement il semble que Indien américain est rejeté pour son origine européenne – ce qui est vrai. Mais tous les termes susmentionnés sont européens dans leur origine. [7]

Les assignations imposées ne correspondent pas à la manière dont les groupes s'auto-définissent (Yellowbird, 1999). Elles sont renforcées par les politiques différentielles que les Etats mettent en place, que celles-ci soient de type discriminatoire (comme les écoles résidentielles) ou réparatrices. Nagel note encore que « *L'ethnicité est politiquement construite de différentes manières : à travers les désignations officielles, à travers la distribution ethnicisée des ressources, et à travers les règles et structures de l'accès politique* » (1997 : 28) [8].

Taiaiake (2009 : 6) donne pour sa part l'exemple de Thohahoken, de la Nation Mohawk, qui explique sa préférence pour le terme *indigène (Indigenous)* plutôt qu'autochtone (qu'on trouve aussi parfois traduit en français par aborigène) (*Aboriginal*) :

Le terme « indigène » dans ma recherche correspond plus particulièrement à notre mot « onkwehonwe ». Le mot indigène a des racines latines basées sur les termes « indignere » qui signifie grosso modo « qui vit dans un endroit ». Par contraste, le terme « indigent » contient les racines latines « indu-igere » et se traduit grossièrement par « qui manque de /veut un endroit ». Les colons et colonisateurs sont des gens indigents qui ne peuvent vivre chez eux et qui sont alors partis chez quelqu'un d'autre. [9]

Les sources d'accès à l'anthroponymie restent difficiles à trouver, principalement parce qu'il reste peu de survivances des pratiques culturelles avant le contact avec les Européens, et qu'après celui-ci, les sources sont sporadiques et n'offrent qu'une lucarne sur des pratiques imposées, manifestes des préjudices à l'encontre des peuples autochtones, ainsi que le révèle l'extrait suivant, tiré de Bahr (2004) qui rapporte le regard de missionnaires au début des années 1920 :

Le Navajo montre beaucoup de timidité quand on lui demande de dire son nom. A la question : Da inlye ? Comment t'appelles-tu, ou quel est ton nom ? Il répond invariablement : Quolla ! une expression navajo équivalente au quien sabe en espagnol pour je ne sais pas, ou il répondra : attin, je n'en ai pas, ou il n'y en a pas. Si vous poussez la question : Comment les Navajo, ton père et ta mère et les autres, t'appellent-ils ? La même réponse est donnée. On pense d'abord ils font cela pour des raisons de peur religieuse ou par superstition, mais après avoir entendu un certain nombre de noms navajo, on finit par trouver que la timidité et la réticence sont une conséquence logique.

Les Navajo, comme de fait presque tous les Indiens, ne s'appellent pas les uns les autres par ces noms hautement poétiques comme il arrive de les lire dans les nouvelles et les romans. Il n'y a pas d'Antilope qui vole, de Cheval caracolant, d'Aigle qui prend son essor, de Pin dominant, mais on rencontre des noms aussi prosaïques que le Fils du

¹³ Le terme Indigène permet d'inclure des groupes autochtones non canadiens comme, notamment, les Polynésiens.

Menteur, le Tueur d'homme, l'Ane hirsute, et une série d'autres noms qui réfèrent à un défaut naturel ou une déformation anormale dans l'apparence extérieure d'un individu. Bien sûr, personne, pas même un homme blanc, à qui on demande son nom serait impatient de répondre, par exemple, je m'appelle Ane hirsute ou Œil qui louche, ou Piedbot, voire même Chan Nt'lisi, qui ne sonne pas très bien en bon Anglo-Saxon. (Père Léopold Ostermann, 1918, cité dans Bahr, 2004 : 518) [10]

En Colombie-Britannique, l'enregistrement des naissances, des mariages et des décès remonte à 1872, bien que les registres ne soient pas toujours complets¹⁴. Ces registres nous apportent toutefois des informations importantes concernant la manière dont les noms indiens sont enregistrés, bien que là encore il soit difficile de les recenser, soit que les variations orthographiques et phonétiques rendent opaques les patronymes ou que leur enregistrement n'ait pas été effectué (beaucoup de registres se contentent d'inscrire un nom indien comme « non connu » car trop difficile à transcrire phonétiquement pour l'employé du gouvernement). Les Archives Nationales du Canada¹⁵ notent aussi l'usage autrefois courant d'attribuer un prénom européen assigné et d'inscrire le nom patronymique comme « inconnu ». On trouve ainsi dans les registres de mariage, Mary Unknown qui épouse John Unknown. Une autre pratique courante était d'attribuer comme nom patronymique le nom européen attribué au père de la personne. Ainsi John fils de Peter devient dans les registres officiels John Peter (Ministry of Health Planning, 2004, voir <http://www.health.gov.bc.ca/library/publications/>)¹⁶. Le *British Columbia Name Act* ne spécifie pas quels noms sont ou ne sont pas acceptés, mais on trouve sur le site du gouvernement certaines recommandations lorsqu'un parent vient enregistrer son enfant, notamment que seuls les accents ou diacritiques du français sont acceptés. Une liste (reproduite ci-dessous) est donnée comme référence sur le site du gouvernement.

<i>Accent Mark</i>	<i>Letters</i>
Acute	Á É Í Ó Ú Ý
Grave	À È Ì Ò Ù
Circumflex	Â Ê Î Ô Û
Umlaut	Ä Ë Ï Ö Ü
Cedilla	Ç

¹⁴ On note ainsi beaucoup d'erreurs mais le fait, aussi, qu'à différentes périodes, ces recensements excluaient les « Indiens » (Indians) et les Chinois (*Births, Deaths and Marriages Act of 1872*), loi amendée en 1897 pour inclure les Autochtones, les Chinois et les Japonais, pour en exclure à nouveau les Autochtones des registres provinciaux de 1899 jusqu'en 1916 (voir <http://www.bcarchives.gov.bc.ca/services/inquiry/faqs/faq.htm#abname>).

¹⁵ Voir Bibliothèque et Archives Canada accessible en ligne à : <http://www.archives.ca>. Voir aussi *Genealogy Resources for British Columbians, British Columbia Vital Statistics Agency, 2004, Ministry of Health Planning* à : <http://www.vs.gov.bc.ca/forms/genealogy2000.pdf>.

La Secwepemc Cultural Education Society détient par ailleurs des registres généalogiques autochtones qui incluent les registres des baptêmes, des transcriptions d'histoires orales et d'autres documents de regroupements familiaux. Le United Native Nations a mis sur pied un programme de réunification des familles (*Family Reunification Program*) qui aide les personnes autochtones adoptées à retrouver leurs racines et leurs ancêtres. Le centre de ressources de l'Union des Chefs Indiens de la Colombie-Britannique (*Union of British Columbia Indian Chiefs Resource Center*) rassemble aussi des documents généalogiques incluant des recensements et des listes d'indiens enregistrés, ainsi que des archives de la Hudson's Bay Company.

¹⁶ A titre d'exemple, le terme Navajo semble être dérivé d'une expression des Pueblo voisins, signifiant « ennemis des terres cultivées », en référence aux hostilités entre ces différents groupes. Les Navajos s'auto-identifient comme le peuple Diné, ce qui signifie « les hommes de la surface de la terre ». De la même manière, le terme Inuit signifie Les hommes (*The people*) dans la langue inuktitut, tandis qu'on pense que le terme Eskimo qui était auparavant utilisé pour désigner le groupe est un terme cree qui signifie « mangeur de viande crue », bien que l'étymologie du terme reste floue. Dans leurs travaux, Louis-Jean Calvet et Pierre Martinez citent tous deux d'autres exemples similaires dans d'autres parties du monde.

Tant les hétéro-assignations que les affiliations autonymiques sont ainsi, aussi, investies d'idéologie et donnent à voir les contours d'un « imaginaire social » à l'œuvre dans les discours et les pratiques (Boyer, 2003 ; Moore et Py, 2008). Elles révèlent des référenciations multiples dans des espaces de tension identitaire, la (dé)solidarité avec des idéaux et des valeurs sociales, l'adhésion à un dispositif représentationnel légitime ou illégitime (Moore et Brohy, sous presse). C'est dans la collision entre des interprétations différentes de la réalité du monde et de soi que surgit le besoin d'identification et celui de nommer (Pavlenko et Blackledge, 2004). Ce discours identitaire s'inscrit dans une histoire des groupes, et de leurs contacts, de leurs relations et des évolutions de celles-ci dans le temps et l'espace :

La question de l'auto-identification est une marque de la période post-moderne. Dire « voici qui nous sommes » n'est pas seulement une affirmation culturelle, mais aussi une affirmation politique. Certains défendent le point de vue que seuls les peuples eux-mêmes ont le droit de s'identifier comme ils le souhaitent. Selon ce processus, les Eskimo sont devenus les Inuit ; les Kwakiutl les Kwakwaka'wakw ; et les Shuswap les Secwepemc. La redénomination n'a pas seulement à voir avec donner aux autres un nom pour appeler un groupe, mais de manière plus importante, elle reflète quelque chose d'important que le groupe a appris à propos de lui-même. (Murphy, Nicholas, Ignace, 1999 : 131) [11]

Noms et Identités. Le choix du prénom comme recon-naissance

On observe une grande variété dans les processus, complexes, de nomination selon les groupes. Hassoun (1995), dans une étude des attributions du (pré)nom chez les Hmong au Laos puis en France, distingue par exemple cinq possibilités de prénomination : un nom traditionnel hmong, un prénom français, un nom hmong et un prénom français, un nom hmong « nouveau » ou « nom de maturité » donné à l'enfant pour remplacer le nom d'enfant traditionnel et un nom créé d'inspiration pluriculturelle (p. 241). Dans une étude sur les processus de nomination chez les Toussian en Afrique de l'ouest, Sanogo (non daté) distingue pour sa part trois types de prénoms qui marquent chacun un moment important de la vie personnelle et sociale de chacun : les prénoms de naissance (liés au rang chrono-sexuel selon l'ordre de naissance de l'enfant dans sa fratrie), les prénoms de la petite initiation et les prénoms de la grande initiation¹⁷. Comme Kouassi Kouakou (2004 : 55) le rappelle, le prénom est « *un objet social et culturel, daté et repérable géographiquement, comme en fonction des époques et des cultures* ». L'auteur rappelle ainsi que dans son pays, la Côte d'Ivoire, ce n'est qu'après l'indépendance (en 1974) que le patronyme a été imposé, une décision qu'il décrit comme catastrophique puisqu'elle rend les règles matrimoniales traditionnelles impraticables. La question du patronyme, ou celle du prénom qu'on acquiert à la naissance, sont ainsi des constructions culturelles marquées, qui ne rendent compte que d'un spectre limité des pratiques identitaires. Patronyme, nom d'enfant et nom de maturité, prénom de maison (surnom), le prénom se donne et se porte (Varro, 1994) et distingue l'enfant des autres enfants de la fratrie et de la famille élargie, tout en le reliant à d'autres membres de sa parenté qui ont marqué la mémoire symbolique de la famille et de la communauté pour leur excellence.

De la même façon, les règles et rituels de prénomination des enfants dans les communautés autochtones sont aussi marqués par une assez grande diversité. Haviland *et al.* (2008) notent par exemple que le peuple aymara du village de Laymi en Bolivie ne nomme les enfants que lorsque ceux-ci parlent la langue, à peu près à l'âge de 2 ans. Tandis que de nombreuses communautés ne nomment plus une personne décédée par son nom (c'est le cas par exemple

¹⁷ L'auteur signale ainsi, qu'au niveau de l'administration, la pratique qui consiste à fixer les prénoms, une fois pour toute, à la déclaration de naissance sur un registre administratif, est une entrave assez importante à la survie culturelle des groupes.

chez les Navajos dans le sud-ouest des Etats-Unis, mais aussi parmi les membres de la Nation Stó:lō de Colombie-Britannique), il n'en va pas de même pour tous les groupes. Les femmes Inuit Netsilik de l'arctique canadien, lorsqu'elles vivent un accouchement difficile, appellent un membre de leur famille décédé dont elles reconnaissent des vertus particulières. Leur enfant portera alors, à la naissance, le nom de la personne décédée (Haviland *et al.*, 2005 : 128). Un enfant hopi du sud-ouest des Etats-Unis naît pour le clan de sa mère, et recevra son nom au matin du douzième jour de sa naissance selon un rituel cérémoniel particulier. L'enfant reçoit un autre nom lors d'une cérémonie religieuse à l'âge de 6 ans. Il reçoit enfin son nom définitif en atteignant l'âge adulte. Les Navajos traditionalistes donnent un nom à la naissance, tandis que l'enfant acquiert un nom ancestral lorsqu'il rit pour la première fois, occasion de célébrer le Chi Dlo Dil, la cérémonie du premier rire, qu'on considère comme la première expression du langage chez ce dernier.

Comme Bright (2003 : 672) le rappelle :

On peut donner un « vrai » nom à un enfant à la naissance mais celui-ci sera gardé secret toute sa vie. Ailleurs, un « vrai » nom peut être connu publiquement sans être pour autant utilisé de manière courante ; la plupart du temps, un surnom – parfois descriptif, comme Petit – peut être utilisé. Une personne peut recevoir différents noms à différentes périodes de sa vie ou par des personnes différentes si les conditions changent. L'utilisation de certains noms dans certaines circonstances peut être interdit par des tabous religieux ; ou encore, ces noms peuvent être remplacés par des surnoms descriptifs. A cause de ces différents facteurs, il peut être difficile pour un chercheur externe au groupe de déterminer quel est le « vrai » nom d'une personne ni même de pouvoir déterminer quel nom est d'emploi courant dans la communauté ; les tabous sont le plus souvent encore plus stricts si on parle avec des personnes qui ne sont pas membres du groupe. [12]

La nomination performe ainsi tout à la fois une compétence symbolique (Zittoun, 2004) mais aussi une connection, l'évocation d'une relation écologique située.

Posture de recherche et méthodologie

Une ethno-sociolinguistique impliquée

Notre approche qualitative, d'inspiration ethno-sociolinguistique (Blanchet, 2000 et 2007) s'inscrit dans une éthique où le chercheur prend un engagement de responsabilisation (Forlot, 2008 : 61). En effet, comme Varro le rappelle (1994), le questionnement sur la nomination est une vieille tradition¹⁸, dont « *la signification sociale est reconnue comme un élément important de l'élaboration identitaire* » mais où, aussi, les « *gens sont considérés comme des informateurs et ce qu'ils ont à dire sur leurs appellations est traité comme un renseignement, à la manière des autres données factuelles* » (p. 122). Nous cherchons, pour notre part, à inscrire notre questionnement dans une éthique de la compréhension conscientisée de la complexité (Morin, 1990 et 2005), qui est « *de faire science avec (cum scientia : conscience), avec l'autre et avec soi-même, self-conscience* » (Morin et Le Moigne, 1999 : 18). Nous considérons ainsi que les narrations que nous sollicitons participent d'un « *storywork* » au sens d'Archibald (2001), qui implique le co-engagement de celui qui raconte et de celui qui écoute dans l'histoire et son interprétation, un investissement et un effort conjoints dans la posture altéritaire et dans les mises en sens, « *une implication forte du chercheur au risque de sa transformation* » (de Robillard, 2008, vol. 2 : 5) :

¹⁸ L'auteure signale ainsi un traité sur l'origine des noms et des surnoms datant de 1681.

J'ai aussi appris à apprécier comment les histoires nous engagent à les écouter et à apprendre à penser profondément et à apprendre comment les refléter dans nos actions et réactions. [...] J'ai nommé cette pédagogie storywork à cause de l'engagement entre l'histoire, story, le conteur, et celui écoute et la création d'une synergie de sens au travers de l'histoire et parce que chacun doit travailler pour obtenir sens et compréhension. (Archibald, 2001 : 1) [13]

Ce n'est qu'avec cette prise de risque, au moment de construire une recherche avec un groupe autochtone, qu'il devient possible de comprendre l'écologie dans laquelle celle-ci s'inscrit, d'en interroger les finalités, et les rôles que chacun va y jouer. Les chercheurs autochtones dénoncent en effet depuis longtemps le positionnement du chercheur non-autochtone qui travaille « sur » une population autochtone, et non pas *avec et pour* elle (Haig-Brown, Archibald, 1996 ; Pidgeon, Cox, Donna, 2002 ; Smith L.T., 1999 ; Wilson, 2001).

Cette étude, que nous avons cherché à ancrer dans son écologie globale, s'intègre au sein d'une recherche plus large, débutée en mars 2007, et menée en étroite collaboration avec une communauté Stó:lō. Elle s'inscrit dans l'effort de mise en place d'un programme de revitalisation de la langue halq'eméylem, à Chilliwack (*Ts'elxwéyeqw*), une petite ville de Colombie-Britannique située à une soixantaine de kilomètres de Vancouver. Nous y avons d'abord observé le Programme Stó:lō d'aide préscolaire pour la famille (*Head Start Family Program*) organisé sur la réserve, avec la participation de plusieurs aînées (*Elders*), dernières locutrices de la langue, deux enseignantes d'halq'eméylem, plusieurs aides pédagogiques et une cuisinière. Le programme observé accueille les enfants de la naissance à 6 ans et leurs familles et propose une variété d'activités tournées autour de la protection de la langue et de la culture, de la santé de l'enfant et du développement du lien intergénérationnel, regroupant ainsi les mères (plus rarement des pères), tantes, sœurs, grand-mères pour plusieurs heures, plusieurs jours par semaine (voir MacDonald, 2009 et MacDonald, Moore, Stone et Buse, 2009). Les programmes intergénérationnels constituent un lieu clef de la transmission des valeurs, ainsi que du renforcement et du soutien de l'identité et la culture autochtones pour les familles et les jeunes (Ball, Pence, Pierre et Kuehne, 2002). Nous avons été invitées à participer aux activités quotidiennes pendant plusieurs mois, puis à un programme d'immersion mis sur pied pendant l'été 2009, et avons pu filmer des journées choisies par les participants, liant ainsi l'orientation ethnographique de notre travail à la mise à disposition pour les familles de plusieurs documentaires sous forme de DVD sur leurs activités, destinés à soutenir celles-ci, notamment du point de vue linguistique. Ceux-ci ont été reproduits en nombre et distribués à tous les participants.

Cette collaboration a évolué et nous avons été à plusieurs reprises invitées à des événements tribaux, notamment une cérémonie honorant les bébés (que nous avons aussi, à la demande des participants, filmée, dupliquée et redistribuée). Un autre événement clef est la présentation conjointe, avec les deux enseignantes d'halq'eméylem, d'une communication à une conférence internationale sur la revitalisation des langues tenues à l'université d'Arizona à Tempe (Arizona State University) en avril 2009, ayant ensuite donné lieu à l'écriture d'un article commun (MacDonald, Moore, Steward et Norris, sous presse). Cet événement a eu, au moins, deux conséquences importantes dans le cadre de notre réflexion pour cet article. Il a donné lieu à la négociation du nom sous lequel inscrire nos co-auteurs : noms « canadiens », accompagnés ou non de leur nom « indien », et dans quel ordre¹⁹. La participation à la

¹⁹ La question s'est négociée au travers de l'échange de plusieurs courriels électroniques, ces négociations étant indicatives de l'ordre non fixé du prénom (canadien et indien) et du nom pour nos collègues et de la variété des pratiques à l'écrit (on trouve ainsi, notamment dans les textes académiques, le nom indien des auteurs autochtones entre parenthèses après leur nom canadien). Après plusieurs hésitations, nos collègues ont finalement choisi l'ordre suivant, sans mises entre parenthèses : Koyàlemót Mary Stewart et Seliselwet Bibiana Norris.

conférence a ensuite impulsé la mise sur pied du premier programme immersif en halq'eméylem pour les petits l'été suivant, au cours duquel on nous a attribué à chacune un nom « translitéré » (une adaptation en halq'eméylem du prénom de la personne lorsque celle-ci n'a pas reçu un nom indien) : Molkelet (ou Malchlet) pour Margaret et Taliyel pour Danièle. La translitération des noms est une pratique importante dans les programmes de revitalisation que nous avons observés. Dans ces programmes, les enseignantes commencent leur cours en se présentant (« *je m'appelle Bibiana et mon nom indien dans LA langue est Seliselwet* », voir MacDonald, Moore, Stone et Buse, 2009), puis en demandant aux participantes de se présenter à leur tour en utilisant leur nom canadien, puis traditionnel ou translitéré. Tous les enfants reçoivent aussi un nom translitéré, accompagné d'une représentation stylisée d'un animal, transcrits sur des affichettes collées, typiquement, sur leur casier (voir pour un exemple la photographie 3 présentée en annexe).

Au cours de ces rencontres, il est apparu à quel point les processus de prénomination, notamment les utilisations et les attributions d'un nom indien, constituaient des événements clefs dans les routines collectives, et répondaient tout à la fois à des rituels précis et à des créations idoines. Nous avons ainsi cherché à mieux comprendre comment se construisent ces moments de transmission symbolique, notamment au moment clef que constitue pour des jeunes mères la transition vers la parentalité (Zittoun, 2002, 2004 et 2005).

Nous avons ainsi mené avec douze jeunes mères volontaires, recrutées dans les programmes dont il a été question plus haut ou selon la technique dite de la « boule de neige »²⁰ (Forlot, 2008), des entretiens compréhensifs visant à recueillir leur récit de leur expérience de maternité, à un moment où se renégocient les identités et s'affirment des glottopolitiques familiales concernant les usages et la transmission des langues (Deprez, 1994 et 1999 ; Moore, 2006).

Le corpus est ainsi constitué d'un ensemble mixte de données, dont l'intrication tisse la valeur et l'intensité représentationnelles (Boyer, 2002), incluant les événements où un processus de nomination est en jeu lors d'observations ethnographiques de terrain, et des données d'entretien avec les jeunes mères²¹ ou avec les autres femmes de leurs familles ou du groupe considéré. Ces entretiens se sont déroulés, selon leur choix, au domicile des mères, dans une salle mise à notre disposition dans le bâtiment administratif de la réserve, ou sur les lieux d'événements cérémoniels (*pow-wow*, nomination des bébés).

Les entretiens ont été transcrits intégralement, codés et vérifiés auprès des participantes. Parce que la perspective des individus sur un même événement peut varier considérablement, une deuxième vérification a été effectuée avec notre collègue Vicki Kelly, Métis (Anishinaabe²², Ecossaïse), avec qui nous avons pu discuter nos hypothèses interprétatives. C'est alors que nous avons réalisé qu'il ne nous serait pas possible, pour des questions protocolaires que nous discuterons plus loin, de retourner auprès de nos participantes pour des compléments d'information concernant les récits qu'elles avaient accepté de partager avec nous, comme nous l'avions d'abord prévu.

Ethique et protocole

L'université Simon Fraser suit des procédures éthiques très strictes pour protéger l'anonymat des participants. Il est ainsi habituel de faire signer un formulaire de consentement à chaque participant sur une base individuelle, où le chercheur s'engage à ne pas révéler le nom de ce dernier. Cette procédure est toutefois inadaptée aux populations autochtones, pour

²⁰ La technique de la boule de neige permet aux participants de désigner eux-mêmes les autres personnes qui devraient être incluses dans la recherche.

²¹ On notera toutefois que, dans deux cas, les pères ont souhaité aussi participer à l'entretien.

²² Ojibway.

plusieurs raisons²³. En premier lieu, parce que c'est le groupe (et non pas l'individu), parfois le conseil tribal, qui décide si ses membres participeront ou non à la recherche. La décision est ainsi collective. Dans notre cas, elle s'est prise au cours d'un rassemblement des participantes au programme (incluant tout autant les aînées, les enseignantes, les mères, les aides pédagogiques, les cuisinières, la conductrice de l'autocar), assises en cercle au tapis, après qu'on nous ait demandé de nous présenter (qui est notre famille et d'où nous venons) et de présenter notre travail (ce que l'on fait). Un vote à main levée a eu lieu et, pour que nous soyons acceptées, il était nécessaire que cette décision soit unanime. Il est insultant de faire signer un consentement éthique à une personne, surtout à un aîné qui a accepté de nous parler²⁴. Le simple fait de nous parler constituant en soi un acte de consentement.

Il est aussi important de connaître et de respecter un certain protocole pour entrer en contact avec différents membres de la communauté. Le don (*gift*) est un élément clef de ce protocole, qui marque le respect et l'échange. Lorsque nous avons assisté aux séances de classe dans le programme pour les enfants, nous avons pris soin de toujours arriver avec de la nourriture à partager (caisses de mandarines, etc.). Nous avons aussi toujours été invitées à partager le repas avec les participants, en suivant l'ordre rigoureux suivant : les aînées, les invitées (nous), les enseignantes, les mères, les enfants. Pour les entretiens avec les aînées, nous avons fait appel à une jeune femme, membre de la communauté, le protocole de contact étant particulièrement compliqué. Il est en effet impératif de rencontrer l'aîné(e) avec un cadeau approprié, généralement du tabac ou des herbes récoltées dans des lieux précis. Il est aussi nécessaire de se déplacer par une route et de revenir par une autre, sans retracer ses pas, ce qui peut rendre les visites compliquées compte tenu d'un réseau routier réduit dans les régions éloignées (3 à 4 heures de déplacement pour un entretien dans certains cas). Les entretiens avec les mères ont aussi donné lieu à échanges de cadeaux (après consultation, sous la forme de dons en espèces ou de bons d'achats de notre part). Les deux chercheuses ont participé ensemble au premier entretien sur les récits de maternité. Margaret a ensuite effectué seule le recueil d'entretiens avec les mères, pour différentes raisons, notamment le fait que ceux-ci portaient avant tout sur les expériences, très intimes, de la mise au monde des bébés, et sacrées, comme l'ensevelissement du placenta au pied d'un arbre par les grand-mères. Les choix des prénoms et les processus de nomination constituent une composante de ces récits. Ces entretiens ont pris la forme de conversations entre femmes (avec dans deux occasions le mari), tout le monde étant assis dans une pièce sans être engagé dans une autre activité. Cette information est importante puisque le format des discussions s'est avéré contraindre le récit des participantes, comme nous l'avons découvert plus tard, certaines connaissances ne se partageant que dans une action conjointe. Enfin, il a toujours été entendu que les données appartenaient au groupe tribal qui nous accueillait et aux participants, et une copie de tous les enregistrements (audio et vidéo) et de toutes les photographies prises leur a été remise, sous forme brute ou sous la forme de montages vidéos et photographiques, destinés à en faciliter le visionnage et l'utilisation²⁵ :

She [I.] signed the consent form. We had another discussion about data ownership, something that we had talked about in the parking lot. She had asked who owned the data initially and I

²³ Elle l'est aussi pour les recherches visant à élucider des processus identitaires, par le biais notamment des processus de prénomination.

²⁴ Lors des entretiens individuels avec les jeunes mères, celles-ci ont toutefois signé le consentement éthique ou bien ce consentement a été oralisé lors de l'enregistrement. Une seule mère a refusé que nous utilisions son nom. Elle est désignée ici sous une initiale.

²⁵ Certains montages et diaporamas de nos photographies ont été mis en ligne sur le site de la Nation à <http://www.stolonation.bc.ca/services-and-programs/early-childhood/early-childhood.htm>.

said that I considered it to be jointly owned (between myself and the participants) (Margaret, notes de terrain).²⁶

(Pré)nominations et dynamiques identitaires. *Le nom voyage trois fois*

S. mentioned at one point that the ceremony her father had honoured her with was very impressive and took 4 years of preparation. I found this curious considering she really didn't have a good sense of the meaning of her name (Margaret, notes de terrain)

Traditionnellement, pour la Nation Stó:lō, les relations familiales transcendent sept générations. Carlson (2001 : 28) nous révèle que dans la langue halq'eméylem, le même terme, *tómiyeqw*, sert à exprimer les relations entre arrière-arrière-arrière-arrière grand-parent, arrière-arrière-arrière-arrière grand oncle ou tante, arrière-arrière-arrière-arrière petit fils ou fille et arrière-arrière-arrière-arrière petit neveu ou nièce. Autrement dit, sur le plan culturel, la langue révèle le lien étroit qui unit générations passées, présentes et futures. Le nom de l'enfant précède sa naissance et poursuit une filiation et une intention spirituelle. L'enfant « grandit » dans son nom : « *La dénomination ne coïncide pas avec la naissance de l'enfant. La dénomination est avant et après. Le nom est l'intention spirituelle de l'enfant, elle la nomme, de manière à ce que l'enfant puisse l'entendre résonner et qu'il puisse grandir dans son écho* » (Vicki Kelly, entretien d'interprétation des données, 10 novembre 2010) [14].

Dans un de nos premiers entretiens, avec Eunice et sa mère, cette dernière nous explique ainsi combien il est important de connaître le nom d'une personne et combien ce nom lui est particulier. Il lui est « passé » d'une génération à une autre, par un ancien. Il ne peut être porté et transmis que dans des situations très particulières et selon une ligne de temps précise mais dynamique (« le nom ne peut voyager que trois fois »). Le nom recouvre ainsi un ordre temporel et l'idée de destinée ; il s'associe dès lors aussi à une valeur de sagesse, qui se reçoit plutôt qu'elle ne s'acquiert (même si le nom, d'une certaine manière, « s'attend » parce qu'on ne le reçoit pas à la naissance ou dans la petite enfance) :

Extrait 1

La mère d'E. : You use that name and if you pass that name on it can only be passed on three times and nobody else can take it unless the elders took it. To know the name of someone is very important no one else can use that name. No one else can take it. *The name can only travel three times*

L'idée que le porteur du nom est un réceptacle du voyage de celui-ci est confirmée dans un autre entretien, cette fois avec une jeune mère, Carrielynn, qui parle des noms qui « ont reposé pendant cinq générations » et « qu'on rappelle », et « qui voyagent le long de la lignée » :

Extrait 2

Carrielynn : [he will get his name] when he's older. Like a lot of families will name their babies right away, but my family gives like a pet name when they are small and maybe when they are 12 or in their teens and they start to demonstrate stronger characteristics that they will carry for the rest of their life, they will get an adult name and we have family names that travel down the line. We are actually doing a naming ceremony on January 29th, gosh that's like next week. We've been planning for over a year for the gathering and we are bringing back names that have been resting for like 5 generations. So a couple of these names are from up by Skookumchuck a

²⁶ Pour ne pas alourdir ce texte très long, et à la demande des participantes, nous avons choisi de ne pas traduire les corpus. Nous avons en revanche tenté d'en reformuler au mieux les éléments clefs dans nos commentaires. Les conventions de transcriptions sont présentées en annexe.

couple of them are from here and a couple of them are from Vancouver Island. None of them are new names, they are all brought back

Le fait que certains noms ont reposé pendant plusieurs générations est très certainement lié à la disruption culturelle et l'éclatement familial qu'ont subi les groupes à la suite de l'arrachement systématique des enfants pour éradiquer langue et culture. Plusieurs mères mentionnent en effet que de jeunes membres de leurs familles « reviennent » à la culture et que les cérémonies de don du nom sont une part importante dans ce processus collectif de (re)construction identitaire.

Dans ce contexte complexe, la situation d'Eunice et de sa mère est particulière. Elles sont les seules dans nos entretiens à témoigner que la grand-mère d'Eunice (la mère de sa mère) a été cachée toute jeune enfant pour échapper à l'internat dans une école résidentielle, pour le motif qu'« elle était une personne culturelle », quelqu'un qui « connaît » les noms de tous les membres de la communauté. Cette référence, qui indique un rôle cérémoniel important, nous étonne grandement, étant donné que les enfants étaient normalement envoyés très jeunes dans ces écoles et que ce rôle est, croyions-nous, attribué à un membre âgé et respecté de la communauté, gardien des savoirs sacrés et reconnu sous le titre d'Ancien. C'est pourtant bien ce que confirme la mère d'Eunice quand Margaret et moi marquons notre surprise, en reformulant tour à tour notre demande d'explicitation : « elle était une personne culturelle très jeune ? », « elle était gardienne des noms et de la langue ? », comme le montre l'extrait suivant :

Extrait 3

La mère d'E.: Like my mother she didn't go to residential school. They hid her and kept her away because she was a cultural person that knew all their names

Danièle: You mean she was a cultural person when she was still very young ?

Margaret : She was keeper of the names and the language ?

La mère d'E. : Yes, the protocol and everything for the ceremonies and everything

Il ne nous sera pas possible d'aller plus loin sur ce sujet dans notre entretien. Toutefois, cette particularité explique certainement la grande connaissance du protocole de don du nom que semblent manifester Eunice et sa mère, et leur rapport étroit à la langue halq'eméylem et à son enseignement dans la communauté. En même temps, il remet en question l'idée que le rôle important de gardien s'acquiert nécessairement après un long parcours d'expérience et de spiritualité. Il peut aussi être « reconnu » chez un enfant à un âge très précoce, probablement aussi à la suite de l'observation de comportements particuliers de la part du jeune enfant, et de rêves par des anciens.

Wendy, qui est elle aussi impliquée dans la revitalisation de la langue halq'eméylem, parle de son nom, « Celle qui parle dans la maison », comme d'un nom peu courant dans la communauté puisqu'il s'agit d'un rôle qui n'est d'habitude pas réservé aux femmes. Ce nom qui lui vient de sa grand-mère la situe dans la lignée féminine de parenté et est à l'évidence reconnu et respecté par les membres externes au groupe immédiat. Elle est la seule dans nos entretiens à parler de « nom ancestral » plutôt que de « nom indien » et à préciser qu'il s'agit d'un nom d'usage plutôt courant pour elle, ce qui laisse sous-entendre que Wendy occupe une place centrale et estimée dans sa communauté (elle « parle dans la maison », une référence à la maison longue où se déroulent les événements communautaires cérémoniels), place qui justifie qu'on s'adresse à elle par ce nom plutôt que par son prénom canadien. Elle dit plus loin dans l'entretien chanter et jouer du tambour, d'autres activités réservées à certains des membres de familles particulières (certains chants se transmettent au sein de la famille et ne peuvent être chantés par un membre externe sans autorisation ; cette autorisation constitue un

honneur)²⁷. Elle explique aussi la difficulté à rejoindre certains points précis où se récoltent les herbes médicinales, et le fait que les bains cérémoniaux dans la rivière sont rendus ardues à cause de la construction du barrage qui entraîne des déplacements plus compliqués et dangereux. Toutes activités et connaissances qui placent Wendy comme un membre important de sa communauté :

Extrait 4

Wendy : My ancestral name is Tsemia and I still use my ancestral name and those names tell who you are they give you an identity. When you say your name to another neighbouring community they know which family you belong to because of your name, they have meaning and mine was "The Speaker in the House" and you know normally women didn't speak in the house, but my great grandmother did and that is who I'm named after and I have spoken in the house, in the big house

Plus tard dans son entretien, Wendy explique comment, enfant, ses parents utilisaient parfois la langue avec elle et ses frères et sœurs, mais qu'elle n'en a entrepris l'apprentissage que tardivement, auprès d'un Ancien. Les Anciens lient clairement son nom avec une mission héritée, rêvée par son grand-père, celle pour elle de transmettre la langue et, donc, de l'enseigner. Dans nos entretiens, Wendy est la première à parler du nom rêvé, et celle qui le fait avec le plus de précision :

Extrait 5

Wendy : I was going to stop [studying] and he [an Elder] said « you need to commit yourself because this was your grandfathers dream and your fathers dream and its your name The Speaker of the House

Thelma, une autre personne très impliquée dans la revitalisation linguistique de l'halq'eméylem, explique que plusieurs stratégies peuvent être employées pour le don du nom : on peut le recevoir d'un membre de la famille, et le nom voyage d'une génération à une autre ; ou on peut demander à un Ancien de penser ou rêver le nom, soit parce qu'il observe l'enfant pendant plusieurs mois ou, lorsque ce n'est pas possible (les membres du groupe étant parfois disséminés dans la province), après qu'on lui ait décrit les caractéristiques physiques et morales de l'enfant :

Extrait 6

Thelma : you can carry on the/ can carry on the traditional family names so somebody in the family would pass their name down generation to generation but what I did was I gave descriptions of my children, strong organizer high cultural person lot of respect for the people humble person lot of respect for the people so my Elder came up with the name of Siamot

Nos entretiens auprès des plus jeunes mères, qui ont grandi sans parler la langue halq'eméylem et que nous avons rencontrées, rappelons-le, par l'intermédiaire du programme de revitalisation de la langue halq'eméylem (un indicateur de leur investissement dans la culture de leur groupe) révèlent, chez elles, des pratiques de nomination à la fois très similaires et très différentes de celles qu'on peut observer auprès d'autres groupes canadiens. Pour la plupart des futurs parents, réfléchir au nom de l'enfant avant et au moment de sa naissance, est un processus important dans la réflexion identitaire, de soi et de l'enfant à naître. Pour plusieurs jeunes mères, ce moment n'est toutefois pas nécessairement anticipé avant la naissance. Le prénom peut être attribué plusieurs jours, voire plusieurs semaines

²⁷ À une autre occasion, une des enseignantes du programme de revitalisation de la langue, Bibiana, qui joue aussi un rôle important de transmetteur de la langue et de la culture dans la communauté, et est elle aussi gardienne de certains chants, nous confie utiliser quotidiennement son nom indien, puisqu'elle l'utilise comme son adresse de courriel internet.

après la naissance, et pour les prénoms qualifiés d'« indiens » par les participantes, plusieurs années plus tard. Voir le bébé permet de déterminer son prénom, et la conscience de la signification de celui-ci influence fortement son attribution. Le prénom, de fait, est *dans* l'enfant et c'est à ses parents et à sa famille de le (re)connaître. Ainsi, Carrielynn se remémore le moment où, son bébé blotti sur son ventre, elle cherche, en le scrutant, à « sortir le prénom de lui » :

Extrait 7

Carrielynn : He was laying on my stomach and he was quiet for so long just looking around and looking at the world. I hadn't really even thought about names up until that point. But looking at him I was really searching for his name. Like we said when we see him we will know that he's got that name right. Like he's got it in him and we can bring it out.

Les extraits d'entretien suivants illustrent la complexité des processus de nomination, qui se construisent dans l'espace et le temps, liant générations passées et futures, mais aussi identités anglo-canadiennes et autochtones. Ainsi Suzanne comme Rachael expliquent que, comme bon nombre de parents de n'importe quel groupe dans n'importe quel pays, les prénoms se choisissent pour une variété de raisons, on aime comment ils sonnent, les lectures qu'on a faites, les films et les héros qu'on a vus, les recherches internet qu'on a pu effectuer. On se souvient du prénom d'une personne rencontrée qu'on a appréciée, on se souvient aussi de la petite fille avec laquelle on aimait s'asseoir sur le banc de l'école (ou du garçon qui nous tirait les cheveux et qu'on détestait !). On aime la musique du nom, le paysage émotionnel qu'il évoque. On établit des listes avec le conjoint, on barre les noms sur lesquels on ne s'entend pas, on demande l'avis de ses amies. Les choix de prénoms obéissent, comme partout, à des phénomènes de mode, mais tiennent le plus souvent à leur sens. Les stratégies diffèrent selon qu'on pense au premier ou au deuxième prénom. Le premier est choisi par coup de coeur pour la plupart des mères interrogées. Le second se calque davantage sur des stratégies destinées à honorer les parents (les pères ou les grand-mères) et, ainsi, à tisser le lien familial, selon un modèle partagé avec les autres canadiens d'origine européenne. Ainsi dans l'extrait 8, James George explique que son nom est hérité de son grand-père et est en même temps une variante du prénom de son père (« mon père s'appelait Jimmy, et Jimmy et James c'est le même nom »), une filiation qui honore la lignée, comme le confirme Suzanne dans l'extrait 9 :

Extrait 8

Margaret : So he's got, so you've given him his father's name. So James, is that/ has that got some history around it? Is it a family name?

James George : Umm... my father name was uh Jimmy, and Jimmy and James are like one of the same name and uh plus my dad grandfather's name was Jimmy as well ... so um a lot of them share, share my name, but uh James is uh Instead my dad goes by Jimmy

Extrait 9

Suzanne : And we had lots of boy names picked out and the only girl name we had picked out was Kira. Kira Olivia. And we just found it in a book. We weren't, like sometimes with the names you pick them from other people in your family. But with her we weren't really big on the name kind of thing. Like it wasn't a priority I guess. And with her we just picked it out of the book and well if that's what suits her that is what we will name her. And we'll see when she comes out. And then when she came out we ... so when she did come out we just thought that it suited her

Margaret : It did seem to suit her yah. And what boy names did you have?

Suzanne : There was Aiden, Kaden, Kale, Cody, There was a whole bunch

Margaret : But not necessarily family sort of names?

Suzanne : Like if it was a boy we had John for a middle name, either John or Johnny because that was my late dad's name and that was his late grandpa's name

Certaines mères nous expliquent que le patronyme de certaines familles, notamment à l'est du pays, est une traduction ancienne d'un nom traditionnel en anglais (ou en français), comme Yellowhorse (Cheval jaune), Redbird (Oiseau rouge) ou Runningbear (Ours qui court) :

Extrait 10

Carrielynn : we don't always have a meaning or a translation to the name, a lot of times our names are just names. Like how in Blackfoot territory they translated their traditional names into English names and made them last names like Runningbear

On assiste ainsi dans le processus de nomination à une réappropriation des rituels et des valeurs ancestrales, sous une forme dynamique où co-existent des pratiques et des références autochtones et euro-canadiennes. Dans plusieurs entretiens revient ainsi l'idée, pour les garçons, de l'attribution d'un prénom rappelant soit un héros historique autochtone (Tecumseh, une figure héroïque des Grands Lacs), qui pare alors l'enfant de qualités honorifiques héréditaires, soit un héros populaire contemporain, le plus souvent un sportif reconnu (Mikita, pour Stan Mikita, un ancien joueur de hockey canado-slovaque ou Talus, pour King Talus, un champion d'arts martiaux) ou un acteur de cinéma (Channing, pour Channing Tatum, un jeune acteur américain, d'origine irlandaise, française et amérindienne). Le nom est alors associé à des vertus de courage, de vaillance, de noblesse, de force physique et morale, qui ne sont pas sans évoquer celles des sociétés guerrières auxquelles plusieurs peuples (notamment des Plaines) s'identifient.

Extrait 11

Rachael : For Jayce I heard it on tv and I just really liked it. I don't know of the meaning behind it. And for Brandon I can't say I ahh... and for Talus I heard it on tv too and at first I didn't like it but then I kept hearing it and the more I heard it the more I liked it

Margaret : Oh I've never heard it on tv so where is it from?

Rachael : on the UFC²⁸ one of the fighters his name is Talus but I think I found it in the name the baby names on the internet and I like it because it was different. Like I always wanted different names for my boys. So the more I heard that name Talus I liked it.

D'autres pratiques s'appuient sur des procédés homonymiques ou allégoriques destinés à saisir l'essence de valeurs philosophiques ou morales qui doivent orienter la vie de l'enfant. Le porteur en porte alors la substance, et le nom est alors transcrit littéralement ou orthographié selon différentes variantes, comme l'exemplifie le double prénom suivant, Wyze Truth (Sagesse Vérité) (en anglais, sage s'écrit *wise*). La création lexicale et graphique (qui tisse pour l'enfant un fil métaphorique) constitue ainsi une ressource importante dans la prénomination des enfants. Dans l'extrait suivant, Carrielynn explique que ses stratégies dans le choix du prénom de ses enfants sont de divers ordres. Elle fait ainsi référence aux éléments cosmologiques entourant la naissance et, de manière intéressante, à une symbolique zodiacale double, à la fois gréco-romaine (les gémeaux) et chinoise (le bœuf), qui figurent le rapport à

²⁸ Ultimate Fighting Championship (championnat de combat ultime).

des créatures vivantes ainsi qu'à des qualités particulières, telles que la persévérance, la puissance (« c'était un gros garçon ») et le calme (qu'elle lie à l'expérience de l'accouchement traditionnel). Parmi les choix envisagés, Carrielyn note avoir pensé à recourir à un prénom indiquant l'ordre chronologique de la naissance (« Nitutska qui signifie numéro un en Blackfoot »), possibilité qui est immédiatement rejetée (« comment on appellerait notre second enfant, numéro deux, c'est assez ridicule ») ou à des noms dont son mari et elle aiment la sonorité, comme Chicago (« mais on a vérifié ce que veut dire Chicago et ça signifie champ d'oignons, alors on n'allait pas donner ce nom au bébé »). En même temps, les prénoms envisagés révèlent une intense activité de création lexicale, dont elle lie l'originalité au caractère artistique de son mari : le père de l'enfant, qui s'appelle Cowboy, « son vrai nom » comme le précise Carrielynn, est un directeur et scénariste de films appartenant au groupe Blackfoot Siksikáwa de l'Alberta ; tous ses frères et sœurs portent des noms aux sonorités ou aux images originales, comme Chas ou Bow Tie (Nœud Papillon). Elle retient finalement des prénoms qui conjuguent des vertus de tempérance, de justice et de modération, ainsi que l'idée qu'on accorde ses actes à ses paroles, tout en avouant avoir joué sur l'ordre des prénoms (Sagesse Vérité) ne souhaitant pas faire porter une destinée trop lourde d'attentes à son enfant :

Extrait 12

Carrielynn : Monday night, it was June 15th, so he's Gemini and he's an ox [rires]. The year of the ox. I was thinking maybe that's why he is so big, but his dad was over 10 lbs when he was born, and I was 7lbs 7oz so he's turned out to be a big boy. But the birth was all natural and I was so thankful for that because I just hear that the healing process is so much better and the experience for the baby means a lot. I was told not to scream or yell while in labour so I kept that to a minimum. I can't recall screaming and yelling at anyone or anything, but it was really difficult because I wasn't taking pain medication

Margaret : So this is part of the tradition, to be calm

Carrielynn : Right you want to bring your baby into a calm environment and it will show it in their personality and their character. So that went well, and when we were resting that first night the baby was sleeping but we couldn't because we were so excited so we went and got some food and we started thinking about names and the name list is somewhere, and if I looked at it now I think it would look pretty ridiculous. I liked certain old style manly names and my partner is very creative, he's a film maker and he considers himself to be a new eccentric philanthropist and he picked names like Solid was one of them, Shogun was another, I think Mikita, Stan Mikita he's a hockey player, so like fighter names and hockey names came up. Nitutska, which is like number 1 in Blackfoot, because what would we name the second one, like number 2, it was pretty ridiculous. But they were all very interesting names, I really liked the name Chicago, but we looked up what Chicago meant and it means onion patch, so we weren't going to give the baby that name, but I really liked the name and Cowboy liked the name as well. And Cowboy's real name is Cowboy, so he comes from a family of really creative names, his mom's name is Ticky, his name is Cowboy, his brothers name is Cheeko, but his brothers real name is Bow Tie and his sister's name is Chas, so they have very creative names and he says our kids are not going to be Jonathan or Taylor or whatever. So I was really thinking, and I had names like Edmond and Channing

Le choix du troisième prénom dans cette famille est aussi particulièrement original et très réfléchi. Il s'agit de fait du patronyme du père, Smith, auquel la famille choisit d'ajouter graphiquement un *x* silencieux (Smithx) destiné à porter une mémoire du peuple. Là encore, l'héritage transmis est lourd à porter puisque sa mère nous explique que ce choix vise à susciter des questions à l'enfant plus tard. Un détournement graphique qui vise, du point de vue des parents, à encourager à la fois le devoir de mémoire et le dialogue interculturel, en amenant l'enfant à rappeler à ses interlocuteurs le processus de spoliation des terres indiennes

et le X signé par les Chefs indiens au bas des traités non respectés. Un X que, de manière intéressante, Carrielynn explique non par le fait que les Chefs ne pouvaient pas lire ou écrire dans la langue de l'opresseur, mais par le décalage culturel autour des valeurs d'engagement et de responsabilité, passant par le dire (et un faire cérémoniel comme fumer du tabac) ou par l'écrire (signer un contrat légalisant une action d'entente). C'est ainsi pour Carrielynn la différence de valeurs sociales qui fait « qu'ils [les Chefs] n'avaient pas de signature ». Un x silencieux que, au final, l'enfant porteur de mémoire est destiné à dire et faire entendre.

Extrait 13

Carrielynn : [...] we can use Wyze Truth, that's a beautiful name. And we were looking at him and thinking can you carry that name and we'll call him Wyze, we'll call him Wyze Truth Smithx. I thought Truth was too much, like too much to put on his shoulders, for a first name but for a second name it would be ok. And when we are saying Truth we're not saying be honest, so much as we're saying what truth is life, and life is unbiased, it is unsubjected it is what it is. So we are saying that is in him and in his name.

Margaret : And the wisdom part

Carrielynn : And wisdom over knowledge, absolutely so Wyze Truth and those are his given names and his last name is Smith but there is a silent x on the end of his name

Margaret : So what is the meaning of that?

Carrielynn : Cowboy gave himself the x for 21 reasons [...] I'm just going to say that I don't know every reason but I know the ones that hit close to home and that's that our treaties were signed with the x and it's a tribute to the ancestors who really didn't know what they were getting into. They were given these treaties under false pretences. They were given these treaties and the treaties were literally re-written after they signed them. And when they were asked to put a signature next to the name, they didn't because they didn't have one, so it was just left with the X. Like sign your name next to the X, no name was signed, so the X was considered the signature. So its silent because our ancestors, we can only be the echos of our ancestors [...] I want our son to have that X on his last name and I want it to be official, so when we sent in for the birth certificate, I put it there knowing that he would learn what it means and he could explain it and we are basically creating awareness through the X. People are going to say SmithX and he's going to say no the X is silent. Well why the heck do you have an X on your name, people say it all the time. So he's going to know and understand what it is and be able to share that with others. Maybe from a young age, maybe it will bother him for a while, maybe when he gets older, hopefully he will have the respect for why it's there [...] he's born into the conversation. So that is good and I think he's got a very strong name. A lot of people call him Solid, they don't know that that name was on our list but he's a really solid boy, he is just now 7 months old and he's like 22 lbs

Bien que le processus de nomination dans le cas de Wyze Truth soit très clairement réfléchi et que les valeurs qui soutiennent les choix soient largement ancrées dans la culture autochtone, Carrielynn considère que ce double prénom est anglais plutôt qu'autochtone, car il n'est pas donné dans « la langue ». Compte tenu que la famille est exogame (la mère est Stó:lō et le père Blackfoot), Carrielynn pense que son enfant recevra, en temps et heure, un nom indien de la part des deux branches de sa famille, reflétant de la sorte son double héritage ancestral. Ce processus se déroule en plusieurs étapes et Carrielynn explique ainsi que son côté de la famille surnomme déjà l'enfant Solide, et qu'il a reçu de son grand-père paternel le nom de Mutsuwanakapee (Joli Garçon, qui signifie qui marche dans la beauté) après que celui-ci a passé du temps avec l'enfant. Mutsuwanakapee est le nom que son grand-père avait lui-même reçu d'une aînée. Il semble ainsi que les multiples prénominations de l'enfant sont autant de bénédictions reçues de sa famille destinées à protéger son cheminement au fil de sa vie :

Extrait 14

Carrielynn : He hasn't been given a name by my family here, but he has been given a name by his great grandfather on Cowboy's mother's side. And it's just passed down from his great grandpa, and Cowboy's grandpa held on to that name until he felt that it would be rightfully given to his grandchildren or children. And it was wise, he was spending time with him and he called him that name and he must have responded how he wanted him to respond and that name is Mutsuwanakapee, and it means Pretty Boy, it is a nice name Mutsuwanakapee, its from the Pikuni Tribe in Blackfoot territory and there will be a traditional Blackfoot style naming next July for him and I think that what Cowboy's grandfather was saying was that this name was given to him by an old woman. Most names are given to you by Elders right, so he said that she passed this name on to him because she wanted him to live a long beautiful life. And he, Cowboy's grandfather, his name is Floyd Smith, wants Wyze to live a long and beautiful life, so he passed on the same name to him and I just think, what a blessing that is. You know because so much of our life manifests from our name, and its really not only does he have this English name that we feel strongly about but he has got this Blackfoot name too. And so far he is doing really well, he's doing really well.

Au fur et à mesure des conversations, se voient confirmés le fait que que le processus de nomination ne s'arrête pas au moment de la naissance et que l'attribution d'un ou plusieurs prénoms est le fruit d'une intense réflexion de la part des familles et des membres de la collectivité élargie, en particulier des Anciens. La plupart des mères rencontrées expliquent en effet que le nom s'acquiert dans le temps, et que les parents et la famille élargie attendent que l'enfant grandisse dans un nom pour le lui attribuer. Ce prénom, dans lequel l'enfant grandit, est un nom qui ne s'écrit le plus souvent pas (bien qu'on remarque aussi de nombreuses exceptions liées d'une part au processus de revitalisation et de normalisation graphique de la langue et d'autre part à l'usage des nouvelles technologies). Dans l'exemple suivant, Suzanne hésite ainsi sur l'orthographe halq'eméylem de son nom (*La Femme aux mains qui aident*) quand la chercheuse tente de le retranscrire :

Extrait 15

Suzanne : Yah eventually when she is older she will get a name

Margaret : In your family, how does that usually happen? Is there an age when it is passed on?

Suzanne : Not necessarily [...] Like a long time ago they would name you according to what type of person you are. Like my name means *The lady with helping hands* or something like that, just cause I was always helping her or something.

Margaret : So what is your Halq'eméylem name?

Suzanne : Maya

Margaret : that's nice. So it's Ma?

Suzanne : I'm not even sure how to spell it

Dans l'exemple suivant, on voit à l'œuvre deux moments entremêlés, celui où Stephanie interroge son identité dans son originalité (« qu'est-ce qui fait que je suis différente ? ») ainsi que l'inscription dans un ancrage culturel conscientisé (« avant que je reçoive mon nom je n'y avais jamais pensé »), dont le moment coïncide avec la grossesse et la naissance de l'enfant (« j'étais enceinte quand j'ai reçu mon nom »). C'est ainsi à l'âge de 19 ans que Stephanie reçoit la version féminine du nom de son père et doit en choisir la version dans une des trois variantes de l'halkomelem²⁹ (Island, Down River et Up River). Stephanie opte pour la version Down River du nom de son père, orthographiée Tsulsimeyah. Elle semble toutefois peu claire

²⁹ L'halq'eméylem (Up River) est une variante de l'halkomelem.

dans son entretien sur le sens du nom lui-même, et l'associe plus directement à son père et son grand-père. Elle exprime dans son entretien à quel point elle se sent honorée d'avoir été choisie pour recevoir le nom et combien cet honneur la connecte très fortement à son père, sa famille et leurs traditions. Son adresse internet reflète son deuxième prénom, *Morningstar* (Étoile du matin), prénom que lui a donné son père pour honorer le moment de sa naissance. De la même façon, le deuxième prénom de sa sœur est *Mistymoon* (Brouillard de lune) car les nuages voilaient la lune la nuit de sa naissance. Le deuxième prénom de son frère est Gadin, en honneur d'un joueur de l'équipe de hockey sur glace de Vancouver, les Canucks.

Extrait 16

Stephanie : Um, it kind of made me feel like answering the question for myself and my own words and what I think about my ancestry or how I am as an individual. Who I am? What makes me different, ya know, something like that

Margaret : Did you feel more after you had William, did you feel more connected culturally? Or did you feel more connected after that question that you were asked?

Stephanie : Umm, I've been feeling like this before I received my name, before I received my name that would have never crossed my mind [...] I was pregnant too when I received my name

Rachael doit, de la même manière que Stephanie, recevoir son nom pendant sa grossesse. Ce nom transmis est celui de sa grand-mère, Mapelollis, qui signifie explique-t-elle, *Sauvée par le Créateur*. L'histoire que ce nom célèbre rappelle que l'arrière grand-mère de Rachael, pour des raisons qu'elle ne nous explicite pas, a posé la petite fille dans un panier en cèdre qu'elle a laissé glisser au fil de la rivière, et que celui-ci, n'ayant pas coulé, a été retrouvé en aval de celle-ci. De la même façon, Rachael enfant a échappé à une maladie grave, de la sorte que leurs histoires se superposent, ce qui justifie ainsi la passation du nom entre les deux femmes. Similairement, la sœur de Rachael a reçu à la naissance le prénom « blanc » de son autre grand-mère (Margaret) et recevra à l'âge adulte le nom « indien » de cette même grand-mère, qu'elle associe dans l'entretien, sans transition discursive (et sans explicitation pour nous pour qui les implications culturelles invoquées nous échappent) aux visites à la maison longue (maison traditionnelle autochtone de la côte) et à la pratique des courses de canoë³⁰.

Extrait 17

Margaret : Did you get a name from your mom's side of the family?

Rachael : No I haven't but I'm actually getting one on February 12th and its my grandmother's Indian name and then my sister will get our great grandmother's Indian name

Margaret : How did they decide on passing those on to you and your sister?

Rachael : Well I guess for me, my grandmother's Indian name is Mapelollis and it means Saved by the Creator. So when she was a baby, her mom put her in a baby basket, like the cedar basket to go, like either drown or just float and somebody down the river found her. That was Libby I think they called her Libby and she picked her up and said "Mapelollis, saved by the creator" Because she found her right. And they decided to give me that name because I guess when I was a baby, like I got sick or something happened and I almost didn't make it

Margaret : So it suits you

Rachael : Then my sister she carries my grandmothers Xwelitem name, like white man name, Margaret, and that is my sisters name too, so I don't know why they are giving her that name too

³⁰ Rachael est par ailleurs la première dans les entretiens à faire mention d'avoir pris part, avec sa sœur aînée, à des rites de puberté à l'âge de 14 ans. Elle mentionne souhaiter que ses fils reçoivent la même initiation, tout en ignorant ce que le rituel implique pour des garçons.

Margaret : So she already had her greatgrandmother's white name and now she will get her Indian name too

Rachael : Yah well right now we already travel to the long house on the weekends and we do canoe pulling as well and the oldest one he already canoe races and stuff so I'm sure the other boys will want to too

De la même manière, James George s'exprime sur l'importance de la transmission du nom « indien » d'une génération à l'autre, qui est « gardé » par un membre de la famille (ici dans une lignée masculine, les grand-pères, l'oncle, le neveu, le père et le fils) jusqu'à ce que les Anciens « trouvent » celui qui peut porter le nom, et que le jeune choisi le « reçoive », quand les Anciens estiment que le jeune homme est prêt et a pu prouver sa valeur à honorer le nom, ici celui de Grand Chasseur (Qwpl/stum) :

Extrait 18

James George : But people still call him James. Some day I want to share my Indian name with him

Margaret : So were you given your Indian name by your father or from, from...?

James George : No by my ... my great grandfathers name but uh my uncle Tony was holding it for, for a long time until they found somebody that was suitable for it who suits that name and uhh he passed it onto me and I share that name with my nephew as well. Qwpl/stum

Margaret : So how old were you when you received your Indian name?

James George : I was fifteen, ya

Margaret : So that's quite an honor to get that from you grandfather

James George : Ya

Margaret : Ya... And does it have any significance, does it have a meaning?

James George : It means Great Hunter, ya... the Qwpl/stum

Dans son entretien, Julie est plus précise concernant le rituel qui accompagne le don du nom, une cérémonie qui peut être mise en place pour une seule personne ou plusieurs de la même fratrie. Elle explique qu'il n'y a pas un âge précis pour recevoir son nom, mais confirme que celui qui le reçoit doit être « prêt » pour ce don, une aptitude morale et spirituelle qu'elle décrit par une métaphore physique particulière : « marcher le nom donné » (*she walks what the name is given to her*), une métaphore qui rappelle la métaphore du pistage (*tracking*), un autre aspect important de la culture autochtone, pour « grandir dans son nom » comme l'exprime James George dans l'exemple qui suit (extrait 20) :

Extrait 19

Margaret : What about a naming ceremony—is there a Halqeméylem naming ceremony?

Julie : Yah there is and my sister wants to transfer her name to her. She got grandma's name my sister and Joanne wants to pass it on to Gracie. But grandma has to make sure that she walks what the name is given to her

Margaret : So she is watching Gracie?

Julie : Yah, and she realizes that Gracie is a little leader and she speaks her own mind

Margaret : So the name is suiting her or fitting her?

Julie : Yah, its kind of fitting to her and she spends a lot of time with her aunty. You know cause we live with my sister so she spends a lot of time with aunty Jo she enjoys i.

Margaret : What age then would the naming ceremony take place?

Julie : It can happen at any point. Its when the name giver feels that the person is ready to accept it (pause) and how they portray the name that they are being given

Margaret : Its quite an honor then

Julie : It is. We have a naming ceremony coming up actually, my brother and I are supposed to get our names

Margaret : So when there is a naming ceremony it is for several people its not just for one?

Julie : It can be for several or just one it depends on what the family is doing. If there is a lot of people at a ceremony they'll just do it like a big celebration like a wedding. [...] Grandmas already decided that [waht names we will be given]. So she'll be the one giving us our names

Margaret : So you don't know your names

Julie : We will but she is just waiting for the right moment to sit us down and explain and do what we need to do for our name before she gives us the name

Margaret : So its really like a thread between the elders and the younger generation its ancestral

Julie : Ancestral, yes its passed down and carried down through the channels, and we actually have a mask coming to our family too so that is going to be...when we are ready for it though. Because everything comes to them in visions and their dreams so they know ok its time so its all about the waiting period

Extrait 20

James George : I actually want to share my name with him so he can grow with it and understand it while he's young. And can I encourage him to follow those ways

Les récits des jeunes mères Stó:lō (et de deux pères, dont un Blackfoot) ayant grandi sans parler la langue halq'eméylem, aujourd'hui en phase d'active revitalisation, révèlent des dynamiques identitaires complexes, au sein desquelles les prénominations s'inscrivent comme des actes symboliques forts de réappropriation de la langue et d'une identité amérindienne canadienne pluriculturelle. Les entretiens attestent des pratiques complexes et des aménagements culturels qui marquent la volonté de la communauté de retourner à certaines dispositions coutumières reconstituées grâce à l'effort de mémoire des membres les plus âgés de la communauté. Les prénoms de naissance ne sont qu'une composante du processus complexe de dénomination dans ces familles. La prénomination répond tout à la fois à des rituels précis et à des créations idoines. Les feuilletés identitaires que les récits dévoilent, constitués à différentes périodes de la vie des prénoms de naissance, des surnoms, des prénoms initiatiques, des prénoms amérindiens, canadiens anglais ou français, de doubles ou triples prénoms, de patronymes dérivés, évoquent et anticipent, pour les enfants, des trajectoires de vie collectives autant qu'individuelles.

Ces pratiques, pour les chercheuses euro-canadiennes que nous sommes, ouvrent ainsi de nouveaux espaces de sens qui ne se réduisent pas à une simple analyse de processus de prénomination au moment de la naissance mais doivent être appréhendés de manière plus holistique, transcendant différentes lignes de temps et différents événements. D'une part, on ne peut appréhender la nomination sans l'inscrire profondément dans son contexte écologique, contexte qui prend la forme, notamment, des rituels très précis qui accompagnent les naissances, comme l'enterrement du placenta dans un lieu sacré, qu'accomplissent en général d'autres femmes proches de la jeune mère (extrait 21), le premier bain dans le thé de cèdre, les cérémonies d'accueil, ainsi que les cérémonies du don du nom. D'autre part, ces rituels montrent la mise en relation souple qui s'établit entre pratiques autochtones et euro-

canadiennes, scientifiques et spirituelles, autour de la santé et du bien-être de la famille autochtone et de l'enfant qui vient de naître³¹, et révèlent leur force créative de transformation (extrait 22).

Extrait 21

Suzanne : Well my best friend came to the hospital after I had her and my mom and she agreed and she and my mom talked and they just go put it back into the wild, it was suppose to go under a tree or something, so she took it and she had children already too so she just took it and put it in a spot where she put her baby's [placenta]. And its suppose to just, so they never wander too far away from home. They always stay close to you

Extrait 22

Carrielynn : They can receive a name and they can carry on in a different way

Finalement, malgré la très grande richesse des récits recueillis, il reste un doute, celui noté par Margaret dans une note de terrain lorsqu'elle remarque que c'est, paradoxalement, dans certaines familles très respectées (donc reconnues comme gardiennes des savoirs ancestraux) que les jeunes mères ont été le plus floues sur les significations de leurs noms et les rituels qui leur sont associés. Ainsi Margaret mentionne que, à sa surprise, malgré une cérémonie qui a pris quatre années de préparation, une jeune mère déclare ne pas vraiment savoir ce que veut dire son nom (extrait 23) :

Extrait 23

S. mentioned at one point that the ceremony her father had honoured her with was very impressive and took 4 years of preparation. I found this curious considering she really didn't have a good sense of the meaning of her name (Margaret, notes de terrain)

Ce sont ces éléments de décalage, perceptibles dans plusieurs entretiens, qui oscillent entre des récits très précis et vagues tout à la fois qui vont nous encourager à chercher, au-delà du visible, l'ordre du non-dit, le plus important probablement. Au final, la résistance qu'opposent les récits à nos analyses bouscule nos convictions, questionne la validité de notre posture altéritaire et nous frotte au risque de notre propre transformation (de Robillard, 2008).

Conclusion. Identités et transformations

Il faut parfois trois mois pour rêver un nom. Le nom n'est pas pour l'enfant mais pour le rêve. (Vicki Kelly, entretien d'interprétation des données, novembre 2010) [15].

« Did they tell you about the *storying* the name to the child ? » nous demande à plusieurs reprises Vicki Kelly. Nous avons les histoires de l'ensevelissement du placenta, celles des cérémonies du don du nom. « Mais vous a-t-on parlé de comment on donne le récit de son nom à l'enfant ? ». L'insistance de notre collègue Ojibwai sur « ce qui manque » dans nos entretiens plutôt que sur ce qu'on y trouve instille le doute sur la validité écologique de notre travail et ébranle nos repères épistémologiques, méthodologiques et conceptuels. Nous répondons avec moins d'assurance que nos pratiques de recherche impliquent de retourner

³¹ Des documents, établis en partenariat avec les services hospitaliers, sont d'ailleurs accessibles, qui donnent des conseils pré- et post-nataux aussi bien sur la santé de l'enfant et de la mère, l'allaitement, la sécurité, que sur l'ensevelissement du placenta. Ces documents encouragent les jeunes mères à consulter les Aînés de leurs familles et leurs clans pour en apprendre davantage sur les rituels appropriés. Voir pour un exemple : http://huntinghawkcommunications.com/sacred_path/Session7_handouts_prenatal.pdf

auprès des participantes pour négocier et valider avec elles l'interprétation des données. Un autre silence s'ensuit. Un plus grand doute nous assaille. Avons-nous posé une question taboue, le nom est-il secret, nous n'avons pas parlé des noms secrets et personne dans les entretiens n'a mentionné le nom des grands guerriers si ce ne sont les guerriers modernes, comme les champions de hockey ?

Le nom est un don sacré. Ce que vous avez demandé est de fait sacré et ne peut pas se dire par le biais d'un entretien, on ne peut que le partager et l'expérencier de certaines façons, mais parce l'indigénéité est tolérance on vous a pardonné pour vos manques dans le protocole et l'étiquette. Par exemple, quand je m'assois avec un ancien, pour voir si je peux comprendre la phénoménologie selon une perspective différente, je dois attendre que l'ancien fasse une plaisanterie. C'est l'étiquette. Jusqu'à ce qu'il fasse une plaisanterie, je ne peux pas poser une question. (Vicki Kelly, entretien novembre 2010) [16].

Vicki pose ainsi une question tout à la fois épistémologique, théorique, méthodologique mais aussi éthique, en interrogeant pour nous la place qu'occupe l'expérenciation des discours et la manière dont nous avons cherché à attribuer du sens aux situations d'action dans lesquelles nous nous sommes trouvées conjointement engagées.

Au final, notre questionnement initial sur les processus de nominations et sur les identités multiples de jeunes mères Stó:lō nous ramène à la force des récits et leur pouvoir de transformation (King, 2003). Nous avons souhaité, pour conclure cette étude qualitative ethno-sociolinguistique (Blanchet, 2007), montrer comment, dans une éthique où le chercheur prend un engagement de responsabilisation (Forlot, 2008 : 61), celui-ci s'engage dans un processus altéritaïre où la prise de risques est partie de la posture de recherche. Le travail d'enquête traverse en effet différents champs de représentations et investit des feuilletés d'espaces-temps, à la fois privés (le récit autobiographique, le domicile), intimes (la maternité, la naissance), sacrés (la nomination, les cérémonies), à des moments de tensions générés par des mobilités symboliques (la transition vers la parentalité) et identitaires (le don du nom) qui mettent aussi en scène, dans les discours narratifs, le lien (re)construit entre présent, passé et futur et le tissage des relations familiales et communautaires. Notre approche est aussi critique (Heller, 2002) et post-critique (Noblit, Flores et Murillo, 2004) dans le sens où le travail de terrain nous a amenées à questionner tout à la fois notre *position* (les rapports asymétriques dans lesquels l'interaction nous inscrit) et notre *posture* de chercheuses : les cadres épistémologiques qui ont été les nôtres, les hypothèses qui ont sous-tendu notre travail, les approches méthodologiques que nous avons privilégiées, ainsi que nos interprétations des récits (voir aussi Denzin, Lincoln et Smith, 2008 ainsi que les critiques que pose Smith L.T. (1999) sur l'ethnocentrisme de la recherche contemporaine qu'elle estime encore ancrée dans une perspective coloniale lorsqu'il s'agit d'interroger un « terrain » autochtone) :

Les ethnographes critiques doivent considérer de manière explicite comment leurs propres actes, quand ils étudient et représentent des personnes et des situations, sont des actes de domination même lorsque les ethnographes critiques révèlent la même chose dans leurs études. (Noblit, Flores et Murillo, 2004 : 3) [17]

Au fil des discours, il devient en effet évident que nous ne sommes pas simplement engagées dans des entretiens de recherche, comme nous avons l'habitude de les produire et de nous les approprier, par le biais de l'analyse des discours produits, co-construits, négociés, dans la perspective émique dans laquelle nous espérons nous situer pour comprendre comment les participants théorisent leur monde. Les entretiens, dans leurs composantes autobiographiques, s'ils sont bien « *des 'événements' remplis de sens, des moments privilégiés de réflexivité et de dialogue avec autrui* » (Deprez, 1999 : 101) glissent d'un format où les mises en mots tracent le travail de constructions identitaires pour engager

d'autres formes narratives et discursives, où les participants redessinent rôles participatifs et formats d'interaction, et où l'absence de dire révèle la tolérance et la présence du cérémoniel et du sacré, tandis que l'absence de faire retient le discours et entrave la transmission de certaines connaissances.

Car, de fait, ce sont bien les invisibles et les non-dits qui sont au cœur d'un savoir que nous n'approcherons pas, mais que nous avons perçu dans ce qui nous a semblé, au moment de chercher à faire sens de nos données, comme des incohérences dans les discours des mères que nous avons rencontrées. Dans la situation double d'altérité et d'intimité dans laquelle nous nous inscrivons, ce travail questionne alors la relation entre chercheuses et participantes (Tillard et Robin, 2010), la notion même de ce qui est émiq, et le lien entre récit et contexte tel que mis en avant dans Archibald (2008) et nous entraîne, selon la formule de de Robillard (2008 : 148), dans une « posture d'expérimentation-réflexivité » :

C'est donc un choix d'intranquillité, inévitablement lié à l'action, puisque c'est faire le choix d'équilibres dynamiques, ceux où la stabilité n'est pas due à un défaut d'énergies, mais à un antagonisme équilibré entre plusieurs énergies à la fois.

Il nous engage ainsi à questionner la « vision sociale et professionnelle » (Kroskity, 2000) dans laquelle nous nous positionnons ; et à (ré)interroger nos propres préconceptions, comme par exemple l'idée que le prénom appartient à un temps précis d'attribution (Varro, 1994 : 127) ou que le prénom de naissance est un élément clef constitutif de l'identité (*op. cit.* : 129) et, partant, nos propres idéologies sur les langues et leurs fonctionnements, au sens où l'entend Kroskity (2000 : 330) lorsqu'il écrit :

Cette emphase portée sur les idéologies professionnelles à propos des langues complémente le concept de « vision professionnelle » de Charles Goodwin's (1994 : 606) ou de « façons socialement organisées de voir et de comprendre les événements qui répondent aux intérêts distincts d'un groupe particulier » – en étendant l'intérêt focal au delà du 'voir' et 'entendre' et des assumptions invisibles à propos des langues et de la communication qui influencent la pratique ethnographique. [18]

Il implique alors plusieurs déplacements dans la posture de chercheuse et une perméabilité des rôles dans la co-construction du sens : d'une part, parce que les participantes jouent un rôle de médiateur culturel pour nous, en nous initiant à la compréhension de certains rituels et protocoles associés au processus de transmission des savoirs ; d'autre part, parce qu'en tant que femmes et mères Premières nations, elles assument pour nous un rôle de guides et d'enseignantes (*guides and teachers*, Bighead, 1996) et, qu'alors, les narrations qu'elles partagent avec nous, au-delà de leurs dimensions biographiques, transmettent des formes de savoirs et de connaissance (*knowledge and knowing*, Cruikshank, 1990). Celles-ci nous entraînent dans des disruptions temporelles et perceptuelles qui perturbent notre « place » de chercheuses et nos propres représentations du monde :

[...] une vision de l'éducation et des épistémologies amérindiennes, qui se déroule au travers du pistage (tracking) d'une histoire très spéciale. (Cajete, 2005 : 69) [19].

Une vision où jouent, probablement, coyotes et ornithorynques³²...

³² Coyote et Corbeau ont, parmi d'autres rôles et attributs importants, la capacité du *Transformateur*. La référence à l'ornithorynque est un clin d'œil à l'ouvrage de Didier de Robillard (2008, *Perspectives alterlinguistiques*, volume 2 - Ornithorynques).

Bibliographie

- AKIN S., 1999, « Présentation », dans S. Akin (éd.), *Noms et re-noms : La dénomination des personnes, des populations, des langues et des territoires*, Rouen, PURH, Collection Dyalang, pp. 7-12.
- ALEN GARABATO C., BOYER H., BROHY C., 2008, « Représentations et diglossie. Imaginaire communautaire et représentations sociolinguistiques », dans G. Zarate, C. Kramersch, D. Lévy (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 293-299.
- ARCHIBALD J.-a (Q'um Q'um Xiiem), 2001, « Editorial : Sharing Aboriginal Knowledge and Aboriginal Ways of Knowing », *Canadian Journal of Native Education*, 25(1), pp. 1-5.
- ARCHIBALD J.-a (Q'um Q'um Xiiem), 2008, *Indigenous storywork, Educating the heart, mind, body, and spirit*, Vancouver, UBC Press.
- BAHR H. (ed.), 2004, *The Navajo as seen by the Franciscans, 1898-1921 : A Sourcebook*, Oxford USA, Scarecrow Press.
- BALL J., PENCE A., PIERRE M., KUEHNE V., 2002, « Intergenerational teaching and learning in Canadian First Nations partnership programs », dans M. Kaplan, N. Henkin, A. Kusano (eds.), *Linking lifetimes: A global view of intergenerational exchange*, New York, United Press of America, Inc, pp. 83-100.
- BASSO K., 1996, *Wisdom Sits in Places: Landscape and Language among the Western Apache*, Albuquerque, University of New Mexico Press.
- BATTISTE M., YOUNGBLOOD HENDERSON J. (Sa'ke'j), 2000, *Protecting Indigenous Knowledge and Heritage. A Global Challenge*, Saskatoon, Purich Publishing.
- BATTISTE M. (ed.), 2000, *Reclaiming Indigenous Voice and Vision*, Vancouver, UBC Press.
- BATTISTE M., 2002, *Indigenous Knowledge and Pedagogy in First Nation Education. A Literature Review with Recommendations*, Ottawa, Report for the National Working Group on Education and the Minister of Indian Affairs, Indian and Northern Affairs (INA). Récupéré en ligne le 8 décembre 2010 à http://www.yorku.ca/hdrnet/images/uploaded/Battiste_review.pdf
- BATTISTE M., BARMAN J. (eds.), 1995, *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds*, Vancouver, University of British Columbia Press.
- BAUER M.W., GASKELL G., 1999, « Towards a paradigm for research on social representations », *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29(2), pp. 163-186.
- BEYNON, J., BROWN, D. et al., 2008, *First Nations Teachers: Identity and Community, Struggle and Change*, Calgary, Detselig Enterprises.
- BIGHEAD M. E. (āskihk kā nipawit iskwēw), 1996, *Nikawiy Okiskinohamawin a Mother as Teacher: A Cree First Nation Teaching through Stories*, Master Thesis, Saskatoon, University of Saskatchewan. Consulté en ligne le 9 novembre 2010 à http://library2.usask.ca/theses/available/etd-06052008-090528/unrestricted/Bighead_mary_1997.pdf
- BLANCHET P., 2000, *Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- BLANCHET P., 2007, « Quels « linguistes » parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques », dans P. Blanchet, L.-J. Calvet, D. de Robillard, *Un siècle après le Cours de Saussure : La Linguistique en question*, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique 1, Paris, L'Harmattan.
- BOSMA H. A., KUNNEN E. S., 2008, « Identity-in-context is not yet identity development-in-context », *Journal of Adolescence*, 31(2), pp. 281-289.

- BOYER H., 2002, « Sociolinguistique. Faire corpus de toute(s) voix », *Mots, les langages du politique*, 69, *Révolutions*, 97-102. Consulté en ligne le 8 déc. 2010 à <http://mots.revues.org/index10553.html>
- BOYER H., 2003, *De l'autre côté du discours. Recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*, Paris, L'Harmattan.
- BRIGHT W., 2003, « What IS a Name ? Reflections on Onomastics », *Language and Linguistics*, 4(4), pp. 669-681.
- BROHY C., PY B., 2008, « Espaces plurilingues. Le discours dans la ville », dans G. Zarate, C. Kramsch, D. Lévy (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 287-292.
- BRUNER J. S., 1990, *Acts of meaning*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- BULOT T., 2004a, « La double articulation de la spatialité urbaine : « espaces urbanisés » et « lieux de ville » en sociolinguistique », dans *Lieux de ville et identité (perspectives en sociolinguistique urbaine)*, Paris, L'Harmattan, pp. 113-146.
- BULOT T., 2004b, « Les parlers jeunes et la mémoire sociolinguistique. Questionnements sur l'urbanité langagière », *Cahiers de sociolinguistique*, 9, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 133-147.
- CAIT C.A., 2005, « Parental Death, Shifting Family Dynamics, and Female Identity Development », *Omega*, 51(2), pp. 87-105.
- CAJETE G., 2005, « American Indian Epistemologies », *New Directions for Student Services*, 109, pp. 69-78.
- CARLSON K. (ed.), 2001, *A Stó:lō Coast Salish Historical Atlas*, Vancouver, Douglas & McIntyre.
- CRUIKSHANK J., 1990, *Life lived like a story: Life stories of three Native Yukon Elders*, Lincoln, University of Nebraska Press.
- CYR D., NAGUGWES METALLIC E., 1999, « Fantômes choronymiques de la dépossession », dans S. Akin (éd.), *Noms et re-noms : la dénomination des personnes, des populations, des langues et des territoires*, Rouen, PURH, Collection Dyalang, Rouen, pp. 151-163.
- DENZIN N., LINCOLN Y., SMITH L.T. (eds.), 2008, *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*, Sage, Thousand Oaks.
- DEPREZ C., 1994, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Collection Crédif-Essais.
- DEPREZ C., 1999, « Les enquêtes "micro". Pratiques et transmissions familiales des langues d'origine dans l'immigration en France », dans L.-J. Calvet, P. Dumont (éds.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, pp. 77-102.
- DUVEEN G., 2001, « Representations, identities, résistance », dans K. Deaux, G. Philogène (éds.), *Representations of the Social*, Oxford, Blackwell, pp. 257-270.
- ERIKSON E. H., 1950, *Childhood and society*, New York, Norton.
- ERIKSON E. H., 1980, *Identity and the life cycle*, New York, Norton.
- ERIKSON E. H., 1997, *The life cycle completed*, New York, Norton.
- FIRST PEOPLES' HERITAGE, LANGUAGE AND CULTURE COUNCIL, 2010, *Report on the Status of BC First Nations Languages 2010*, BC: Brentwood Bay. Voir www.fphlcc.ca
- FORLOT G., 2008, *Avec sa langue en poche*, Louvain, UCL Presses universitaires de Louvain.
- GREATER VANCOUVER REGIONAL DISTRICT, 2003, *A profile of Aboriginal people, First Nations and Indian reserves in Greater Vancouver*, Greater Vancouver Regional District Policy and Planning Department, Burnaby, BC. Accessible en ligne à :
- HAIG-BROWN C., ARCHIBALD J.-a., 1996, « Transforming First Nation's research with respect and power », *Qualitative Studies in Education*, 9(2), pp. 245-267.

- HAIG-BROWN C., 2006, (1^{ère} éd. 1988), *Resistance and Renewal. Surviving the Indian Residential School*, Vancouver, Arsenal Pulp Press.
- HASSOUN J.-P., 1995, « Le choix du prénom chez les Hmong au Laos puis en France. Diversité, complexification et processus d'individuation » *Revue française de sociologie*, 36(2), Paris, Ophrys, pp. 241-271.
- HAVILAND W., PRINS H., WALRATH D., B. MCBRIDE, 2008, *Cultural Anthropology. The Human Challenge*, Belmont, USA, Thomson Higher Education.
- HELLER M., 2002, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier, Collection LAL. [http://www.metrovancouver.org/region/aboriginal/Aboriginal %20Affaires %20documents/aboriginal-profile.pdf](http://www.metrovancouver.org/region/aboriginal/Aboriginal%20Affaires%20documents/aboriginal-profile.pdf)
- KAUFMANN J.-C., 2001, (2^{ième} éd.), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
- KING T., 2003, *The Truth about Stories. A narrative narrative*, Mineapolis, University of Minnesota Press.
- KOUASSI KOUAKOU, 2004, « Nomination et identité dans la migration », *Le Coq-héron*, 175, pp. 54-61.
- KROSKRITY P., 2000, « Language ideologies and Arizona Tewa identity », dans P. Kroskrity (ed.), *Regimes of Language. Ideologies, Politics, and Identities*, Santa Fe, School of American Research Press, pp. 329-359.
- MACDONALD M., 2009, « Halq'eméylem Language Revitalization: Walking in both worlds », *Native Studies Review*, 18(2), pp. 62-77.
- MACDONALD M., MOORE D., STEWARD M. (Koyàlemót), NORRIS B. (Seliselwet), (sous presse), « Stó:lō Elders, Family, Teachers : Models in Halq'eméylem Language and Cultural Cultural Transmission », dans T. McCarthy (ed.), *Indigenous Languages Across Generations – Strengthening Families and Communities, An Anthology*, Phoenix, University of Arizona Press.
- MACDONALD M., MOORE D., STONE J., BUSE A., 2009, « Elders, Family, Teachers: Models in Stó:lō Cultural Transmission », *Child Health and Education*, 1(4), pp. 183-205.
- MALABOU C., DERRIDA J., 1999, *Voyager avec Jacques Derrida. La contre-allée*, Paris, Quinzaine Littéraire.
- MARSHALL S., MOSSMAN T., 2010, « Changing identities and bicultural names », dans D. Nunan, J. Choi (eds.), *Language and culture. Reflective narratives and the emergence of identity*, New York and London, Routledge, pp. 147-154.
- MCCARTY T., ROMERO M., ZEPEDA O., 2006, « Reclaiming the gift: Indigenous youth counter-narratives on Native language loss and revitalization », *American Indian Quarterly*, 30(1&2), pp. 28-48.
- MCHALSIE A., 2001, « Halq'eméylem Place Names in Stó:lō Territory », dans K. Carlson (ed.), *A Stó:lō Coast Salish Historical Atlas*, Vancouver, Douglas & McIntyre, pp. 134-153.
- MOÏSE C., 2003, « Des configurations urbaines à la circulation des langues... ou ... les langues peuvent elles dire la ville ? », dans T. Bulot, L. Messaoudi (éds.), *Sociolinguistique urbaine (frontières et territoires)*, Cortil-Wodon, Belgique, Éditions Modulaires Européennes, pp. 55-81.
- MOORE D., PY B., 2008, « Introduction. Discours sur les langues et représentations sociales », dans G. Zarate, C. Kramsch, D. Lévy (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 271-279.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Collection LAL, Paris, Didier.
- MORIN E., 1990, *Science avec conscience*, Collection Points, Paris (édition remaniée, 1^{ère} édition 1982).
- MORIN E., 2005, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, Points Essais.

- MORIN E., LE MOIGNE J.-L., 1999, *L'intelligence de la complexité*, Paris, L'Harmattan.
- MOSCOVICI S., 1997, « What is in a name ? », dans M. Chaib, B. Orfali (eds.), *Social Representations and Communicative Process*, Jönköping, Jönköping University Press, pp. 12-28.
- MOSCOVICI S., 2000, *Social representations*, Cambridge, Polity.
- MURPHY P., NICHOLAS G., IGNACE M., 1999, *Coyote U. Stories and Teachings from the Secwepemc Education Institute*, Penticton BC, Theytus Books Ltd.
- NAGEL J., 1997, *American Indian Ethnic Revival : Red Power and the Resurgence of Identity and Culture*, Oxford, Oxford University Press.
- NOBLIT G., FLORES S., MURILLO E., 2004, *Postcritical ethnography: An introduction*, Cress, NJ, Hampton Press.
- NORTON B., 2000, *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*, Harlow, UK, Pearson Education Ltd.
- PATTON M. Q., 1990, *Qualitative evaluation methods*, Beverly Hills, CA, Sage.
- PAVLENKO A., BLACKLEDGE A., 2004, *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, Cleveland, Multilingual Matters.
- PIDGEON M., COX H., DONNA G., 2002, « Researching with Aboriginal peoples: Practices and principles », *Canadian Journal of Native Education*, 26(2), pp. 96-106.
- RAPPORT DE LA REUNION DU GROUPE D'EXPERTS INTERNATIONAUX SUR LES LANGUES AUTOCHTONES, janvier 2008, Document de l'ONU E/C.19/2008/3 (N.B. Disponible dans la banque de données officielle de l'ONU : <http://documents.un.org>)
- ROBILLARD D. de, 2008, *Perpectives alterlinguistiques*, 2 vol., Paris, L'harmattan.
- SANOGO M. (non daté), « Éléments de sociolinguistique d'une minorité linguistique : le cas de l'onomastique chez les Toussian ». Récupéré en ligne le 11 décembre 2010 à http://www.divisionfrancophone.org/DivFranco/pdf/elements_sociolinguistiques.pdf
- SCHWARTZ S. J., MONTGOMERY M. J., BRIONES E., 2006, The role of identity inacculturation among immigrant people: Theoretical propositions, empirical questions, and applied recommendations, *Human Development*, 49, pp. 1-30.
- SEIDMAN I., 2006 (3rd ed.), *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*, New York, Teachers College Press.
- SMITH J. A., 1999, « Identity Development During the transition to Motherhood », *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 17(3), pp. 281-298.
- SMITH L.T., 1999, *Decolonizing Methodologies : Research and Indigenous Peoples*, Dunedin, University of Otago Press.
- STERLING S., 2009, *My Name is Seepeetza*, Toronto, Groundwood Books.
- STRAYER J., 2002, « The Dynamics of Emotions and Life Cycle Identity », *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2(1), pp. 47-79.
- TAIAIAKE A., 2009, *First Nation Perspectives on Political Identity*, First Nation Citizenship Research & Policy Series : Building Towards Change. Assembly of First Nations, Ottawa. Récupéré en ligne le 9 novembre 2010 à : <http://www.afn.ca/misc/FN-political-identity.pdf>
- THOM B., 2004, « Le sens du lieu et les revendications territoriales contemporaines des Salishs de la Côte », *Recherches amérindiennes du Québec*, 34(3) (Propriété, territoire et identité politique), pp. 59-74.
- TILLARD B., ROBIN M. (éds.), 2010, *Enquêtes au domicile des familles. La recherche dans l'espace privé*, Paris, L'Harmattan.
- TILLARD B., 2001, « Filiation et nomination de l'enfant à la naissance », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 34(1), pp. 85-109.

- TILLARD B., 2007, « Marginalité ou stigmatisation ? Etude ethnographique sur la naissance en milieu urbain », *Tsantsa. Revue de la Société Suisse d'Ethnologie*, 12, pp. 41-52.
- VARRO G., 1994, « Analyse de contenu et analyse de discours : à propos du prénom », *Sociétés contemporaines*, 18-19, pp. 121-144.
- WILSON S., 2001, « What is an Indigenous research methodology? », *Canadian Journal of Native Education*, 25, pp. 175-179.
- WOOLARD C., 1998, « Introduction. Language Ideology as a Field of Inquiry », dans B. Schieffelin, C. Woolard, P. Kroskrity (eds.), *Language Ideologies. Practice and Theory*, New York and Oxford, Oxford University Press, pp. 3-47.
- WYSS E. (éd.), 2004, What's in name? Les noms dans leurs contextes culturels et sociaux. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 80 (numéro entier).
- YELLOWBIRD M., 1999, « What We Want to Be Called: Indigenous Peoples' Perspectives on Racial and Ethnic Identity Labels », *American Indian Quarterly*, 23(2), p. 1.
- YI-FU TUAN, 2006, *Espace et lieu. La perspective de l'expérience*, Lausanne, Folio.
- ZITTOUN T., 2002, « Compétences symboliques, croyances, prénomination », *Psychologie et Société*, 5(1), pp. 87-110.
- ZITTOUN T., 2004, « Symbolic competencies for developmental transitions: The case of the choice of first names », *Culture & Psychology*, 10(2), pp. 131-161.
- ZITTOUN T., 2005, *Donner la vie, choisir un nom. Engendrement symboliques*, Paris, L'Harmattan.

Conventions de transcriptions

- : Allongement
- , courte pause
- . . . pauses plus ou moins longues
- ? ton montant
- / interruption et/ou chevauchement
- XX segment incompréhensible

Citations originales en anglais

[1] There is a story I know. It's about the earth and how it floats in space on the back of a turtle. I have heard this story many times, and each time someone tells the story, it changes. Sometimes the change is simply in the voice of the storyteller. Sometimes the change is in the details. Sometimes in the order of events. Other times it's the dialogue or the response of the audience. But in all the tellings of all the tellers, the world never leaves the turtle's back. And the turtle never swims away. (King, 2003 : 1)

[2] To understand Stó:lō culture and history, one must appreciate the relationships that built them. The Stó:lō have developed relationships with the land, water and air, and these relationships have changed over time. The Stó:lō have special relationships with the animals and plants and certain physical landforms that make up the non-human living component of their territory. They live in a world where transformations are not only accepted, but are essential to their understanding of how the world came into being and how it will unfold in the future. [...] The relationship with the spirit world of transformers and ancestor spirits informs all aspects of Stó:lō identity. (Carlson, 2001 : 1)

[3] [...] Sister Maura asked me what my name was. I said, my name is Seepeetza. Then she got really mad like I did something terrible. She said never to say that word again. She told me if I had a sister to go and ask her what my name was. [...] I asked her [my sister] what my

name was. She said it was Martha Stone. I said it over and over again. Then I ran back and told Sister Maura. (Sterling, 2009 : 18-19)

[4] The Indian Residential Schools Resolution Health Support Program provides mental health and emotional support services to former Indian Residential School students and their families before, during and after their participation in Settlement Agreement processes, including the Common Experience Payments and the Independent Assessment Process, and those participating in Truth and Reconciliation Commission events and Commemoration activities. (*Indian Residential Schools Resolution Health Support Program*, Health Canada, accessible en ligne à www.hc.sc.gc.ca)

[5] Indigenous knowledge is also inherently tied to land, not to land in general but to particular landscapes, landforms and biomes where ceremonies are properly held, stories properly recited, medicines properly gathered, and transfers of knowledge properly transferred. Ensuring the complete and accurate transmission of knowledge and authority from generation to generation depends not only on maintaining ceremonies, which Canadian law treats as art rather than science, but also on maintaining the integrity of the land itself. (Battiste, 2002 : 13)

[6] Names in the first category can change, or new names can be created, to reflect the ongoing experience of the Stó:lō people. Within the second category, names may fall into disuse or be replaced with others with more immediate relevance to people travelling to new places or to old places in new ways. The last category of names are truly sacred and meant to be unchanging. [...] The names speak of places of war and ambush and yet teach us the important principle of sharing intertribal resources. [...] Some names show us where to gather herbs and plants for medicine and food, while others mark lightning bolts in the bedrock where a *shxwłá:m* lost in battle to the more powerful *Xexá:ls*, the transformers. (McHalsie, 2001 : 134-135)

[7] You notice that I use the term *American Indian* rather than *Native American* or *Native indigenous people* or *Amerindian* when referring to my people. There has been some controversy about such terms... primarily it seems that American Indian is being rejected as European in origin – which is true. But all of the above terms are European in origin. (Nagel, 1997 : xi)

[8] There are several ways that ethnicity is politically constructed : through official ethnic designations, through ethnically targeted resource distribution, and through ethnically linked rules and structures of political access. (Nagel, 1997 : 28)

[9] The word "indigenous" in my research most closely corresponds to our word "onkwehonwe". The word indigenous has Latin roots based on the terms "*indu-gignere*" which means "lives-in a place" roughly speaking. By contrast the word "indigent" has the Latin roots "*indu-igere*" and roughly translates as "wants-in place". Settlers and colonizers are indigent people who could not live in their place so went to someone else's place. (Taiiaki, 2009 : 6)

[10] The Navajo is very backward and bashful about telling his name. Upon the question : *Da inlye ?* How are you called, or what is your name ? he invariably answers : *Quolla !* an expression used in Navajo like *quien sabe* in Spanish, for I don't know, or he will say : *attin*, I have none, or there isn't any. If you inquire further : How do the Navajo, your father and your mother, and the like, call you ? the same answer is given. At first one thinks they do this out of some kind of religious fear or superstitious dread, but after hearing a number of Navajo names, one finds bashfulness and reticence on this point quite in order.

The Navajo, as in fact almost all Indians, do not call each other by such highly poetical names as we sometimes read in novels and romances. There are no Fleet Antelopes, Prancing Horses, Soaring Eagles, Towering Pines, and so on, but we do meet with such prosy names as the Liar's Son, the Man Killer, Shaggy Burro, or any other name referring to some natural defect or abnormal deformity in the exterior appearance of the individual. Of course, no one,

not even a white man, when asked his name would be very eager to say, for instance, my name is Shaggy Burro, or Squint Eye, or Club Foot, or perhaps even Chan Nt'lisi, which would not sound well at all in plain Anglo-Saxon. (Père Léopold Ostermann, 1918, cité dans Bahr, 2004 : 518)

[11] The issue of self-identity is a hallmark of the post-modern era. The statement of 'this is who we are' is not only a cultural affirmation, but a political one as well. Some argue that only people themselves have the right to identify themselves as they so wish. In the process, the Eskimo became the Inuit; the Kwakiutl the Kwakwaka'wakw; and the Shuswap the Secwepemc. This renaming is concerned not only with giving others something else to call them, but more importantly reflects having learned something important about themselves. (Murphy, Nicholas, Ignace, 1999 : 131)

[12] A child may be given a "real" name at birth, but this may be kept a secret throughout life. Elsewhere, such a "real" name may be publicly known, but not used for everyday purposes; most of the time, a nickname – perhaps descriptive, e.g, *Shorty* – may be used. A person may be called by different names at different periods of life, or by different people under changing conditions. Use of certain names under particular circumstances may be forbidden by religious taboo; or then again, such names may be replaced by descriptive nicknames. Because of these factors, it may be difficult for the outside investigator of such a society to determine what a person's "real" name is, or even what name is commonly used in the community; taboos are likely to be especially strict when one is talking to outsiders. (Bright, 2003 : 672)

[13] I also learned to appreciate how stories engage us as listeners and learners to think deeply and to reflect on our actions and reactions. [...] I called this pedagogy *storywork* because the engagement of story, storyteller, and listener created a synergy for meaning through the story and making one *work* to obtain meaning and understanding. (Archibald, 2001 : 1)

[14] Naming doesn't happen when the child is born. Naming is before and after. The name is the spiritual intention of the child, it names it, so the child can hear it ringing and they can grow into it. (Vicki Kelly, entretien d'interprétation des données, 10 novembre 2010).

[15] It sometimes takes three months to dream a name. The name is not for the child but for the dream. (Vicki Kelly, entretien d'interprétation des données, novembre 2010)

[16] The name is a sacred gift. What you have been asking is actually sacred and can't be told through an interview, it can only be shared and enacted in particular ways, but because Indigenous is tolerance they forgave you for gaps in protocole and etiquette. For example, when I am sitting with an Elder, to see if I can understand the phenomenology from a different perspective, I have to wait for the Elder to make a joke. This is the etiquette. Until he makes a joke, I can't ask a question. (Vicki Kelly, entretien novembre 2010)

[17] Critical ethnographers must explicitly consider how their own acts of studying and representing people and situations are acts of domination even as critical ethnographers reveal the same in what they study. (Noblit, Flores et Murillo, 2004 : 3)

[18] This emphasis on professional language ideology complements Charles Goodwin's (1994 : 606) concept of 'professional vision', or 'socially organized ways of seeing and understanding events that are answerable to the distinctive interests of a particular group' – by extending focal concern beyond 'seeing' to 'hearing' and the sometimes invisible assumptions about language and communication that influence ethnographic practice. (Kroskrity, 2000 : 330)

[19] [...] a vision of American Indian education and epistemologies, which unfold through the tracking of a very special story. (Cajete, 2005 : 69)

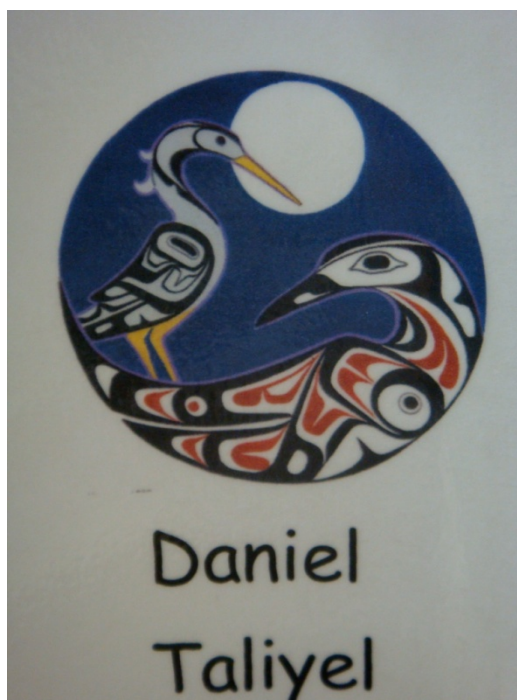
Photographies



Photographie 1



Photographie 2



Photographie 3

ADHERENTS, DISSIDENTS, OBJECTEURS ET MILITANTS, LA DIVERSITE DES POSITIONNEMENTS FACE A LA NORME

Clara Mortamet

Université de Rouen, EA4305 LiDiFra

L'hommage rendu à Claude Caitucoli dans ce numéro de Glottopol me donne l'occasion de rendre compte d'une réflexion qu'il a initiée il y a quelques années autour de mon terrain de recherche de doctorat. Elle partit d'une de ses lectures, celle de Landowski (1997), et s'acheva lors de son intervention à ma soutenance de thèse, en 2003. C'est donc à Claude Caitucoli qu'il revint de poser la première et la dernière pierre de cet édifice, et c'est sans doute pour cela que je n'aurais pas pu l'exposer en dehors de cet hommage.

Landowski et la diversité des étudiants

Suivant les conseils de Claude Caitucoli, j'ai appliqué dès 1998 le modèle de Landowski (1997) à mon terrain, celui de la variation dans des copies d'étudiants. J'ai alors utilisé ce modèle pour décrire l'hétérogénéité des pratiques langagières des étudiants entrant à l'Université de Rouen, telle que celle-ci se manifeste dans leurs réponses à un test de langue (Mortamet, 2003, 2010).

Un premier travail mené sur des textes rédigés m'a amenée à repérer que les écarts pouvaient être regroupés en fonction de leurs fréquences et de leurs co-occurrences ; certains en particulier n'apparaissent jamais ensemble, si bien que j'ai mis à jour des « profils » de scripteurs. En regardant en outre comment les différents écarts étaient évalués par les correcteurs, il est apparu de façon flagrante que certains seulement étaient vus comme des « fautes », quand d'autres étaient le plus souvent ignorés. Et ces différences d'évaluation confirmaient les types de scripteurs dégagés. Cela m'a amenée à me préoccuper non seulement des questions de compétences orthographiques, mais aussi de celles des « types » de scripteurs. C'est là que le modèle de Landowski s'est trouvé pertinent.

Avant de le présenter, il convient de souligner que cette idée de posture, d'attitude des locuteurs est assez fréquemment évoquée dans notre discipline. Sans prétendre à l'exhaustivité dans ce domaine, on peut citer par exemple François (2005 : 8) soulignant les relations de pouvoirs par/dans le langage, en particulier dans les interactions asymétriques :

Il y a certes des statuts, mais ces statuts ne nous donnent pas les places, les façons de se rapporter au langage, en particulier de gérer les difficultés, les styles d'interlocution

qui vont d'ailleurs varier (...). Pour chacun des deux participants, il y a là des styles, des façons de faire différentes, qui pourront évoluer.

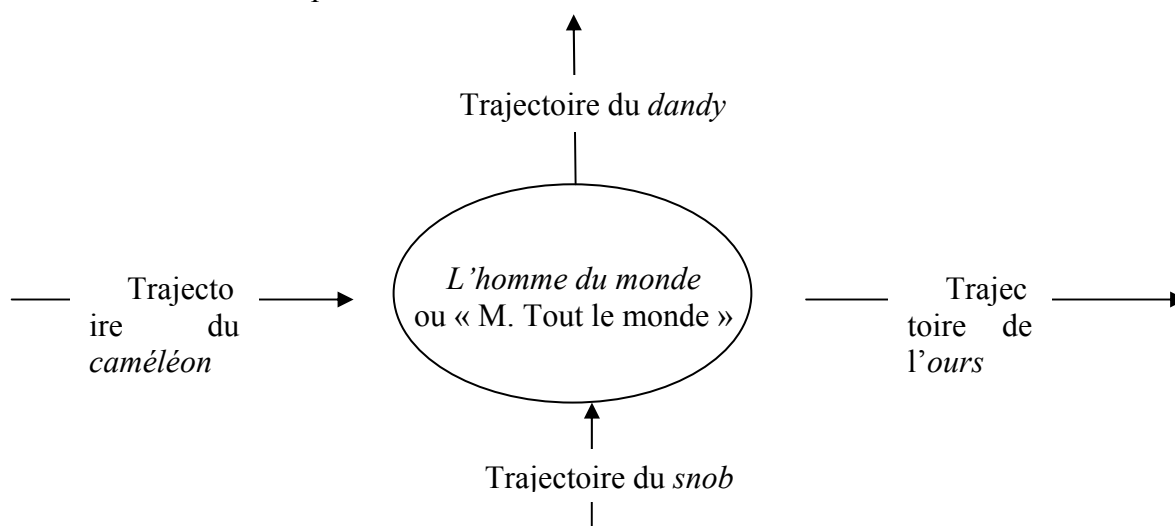
Les figures mondaines de Landowski

Landowski se donne pour objectif de modéliser les rapports possibles entre des Autres – qu'ils soient étrangers, exclus, marginaux, etc. – et des Uns – membres du groupe de référence, parce qu'en référence duquel ces Autres sont des étrangers, des exclus ou des marginaux. Même si les deux points de vue sont inextricables – on n'est Autre que par rapport à des Uns, et inversement – je me concentrerai ici sur le seul point de vue des Autres, mettant de côté la réflexion que mène Landowski sur les politiques menées par les Uns vis-à-vis des Autres.

Pour Landowski (1997 : 52-56), il existe donc plusieurs options dans la construction de la figure de l'Autre, qui correspondent pour lui à des « styles de vie » ou des « modes d'être ». Toutes ces options reviennent à des postures différentes par rapport à la figure de référence, à savoir dans le champ de la mondanité pris par Landowski pour exposer et illustrer son modèle, « l'homme du monde ». Mais ces « styles de vie », d'emblée, ne sont pas présentés comme fixes, mais plutôt comme des positions sur des trajectoires. Prenant l'image des planètes et des forces gravitationnelles leur imposant des trajectoires, il décrit les Autres comme « gravitant autour d'une figure sociale jouant à la fois le rôle d'attraction et celui de repoussoir » (1997 : 52).

Toutefois, l'espace dans lequel évoluent les Autres, centré autour de la figure de référence, est également délimité par « une série de figures tout aussi emblématiques [que cet « homme du monde »] dans leurs manières respectives de s'orienter par rapport à lui » (1997 : 53). Il distingue ainsi quatre figures, selon leur relation avec la figure de référence, que traversent deux axes de variation : le caractère + / - hiérarchique, et le caractère +/- convergent ; il leur attribue enfin des dénominations à partir de son terrain d'observation initial qu'est la mondanité. Il présente ainsi la figure du *snob*, en position convergente et hiérarchique, qui cherche à tout prix à ressembler à la figure de référence, à intégrer le groupe qu'il incarne, « mais dont les efforts pour y parvenir sont cependant trop visibles pour ne pas trahir sa véritable appartenance » (1997 : 54). Au contraire, le *dandy*, en position hiérarchique et divergente, témoigne d'une volonté de se démarquer de ce groupe. Le *caméléon* ensuite, en position non hiérarchique et convergente, sait prendre toutes les apparences de « l'homme du monde », et se fait passer pour tel, sans jamais renoncer à son groupe d'origine, vers lequel il peut toujours revenir « comme on revient chez soi » (*ibidem*). L'*ours* enfin, en position non hiérarchique et non convergente, dévie systématiquement et radicalement de la figure de référence.

Landowski résume ces postures dans le schéma suivant :



Des « styles de vie » aux « façons de parler »

On voit bien ce qui dans le champ de la mondanité caractérise ces quatre figures, et les trajectoires possibles d'un point à un autre de l'espace ainsi délimité. On peut aussi illustrer chacune de ces postures de particularités langagières.

On se figure ainsi pour la posture du *snob* le « nouveau riche », trahissant par son excès ses origines modestes – à ses yeux du moins ; mais il peut s'agir plus largement de tout nouvel arrivé dans une position prestigieuse fermée aux gens de son espèce – l'agrégation, le concours Lépine, l'élection municipale, etc. Du point de vue du langage, il pourra user de diverses formes d'insécurité : dans mon corpus de copies d'étudiants il ajoute des accents circonflexes (*un exploit*), des cédilles (*réçemment*) ou des marques du pluriel (*aucuns livres*), de surcharge morphologique (*il conquierirra*) ; il pourra s'agir ailleurs de liaisons « mal t'à propos » ou de contresens mettant en jeu un lexique érudit¹. Landowski (1997 : 60) souligne également chez lui « le culte du lieu commun ». Gardin (1999 : 109), abordant la question de l'orthographe, décrit la particularité de ces scripteurs :

En calligraphiant, en écrivant toutes les lettres avec le même soin, certains scripteurs manifestent, voire exhibent, leur bonne orthographe, une acquisition dont on sait le prix qu'elle coûte généralement, mais ils se mettent ainsi à découvert, en position d'être évalués sur leur orthographe et par là prennent des risques.

Au passage, signalons que cette position du *snob* n'est pas nouvelle ; Goffman (1975) par exemple y fait référence, dans un texte dont le projet n'est pas loin de rejoindre celui de Landowski : s'intéressant aux exclus en tous genres, il s'attache aussi à décrire les situations dans lesquelles ils se trouvent, et en particulier les situations de contact entre « normaux » et « stigmatisés ». Un passage (*op. cit.* : 25), dans le quel il cite Barker (1948 : 33), un spécialiste de l'étude des infirmités, porte tout particulièrement sur ce point :

L'aveugle, le malade, le sourd, l'estropié ne sont jamais sûrs de ce que sera l'attitude d'une nouvelle connaissance, de rejet ou bien d'acceptation, tant que le contact n'est pas pris. C'est là précisément la situation de l'adolescent, du Noir à la peau claire, de l'immigrant de deuxième génération, de celui qui change de classe sociale et de la femme qui s'introduit dans une profession essentiellement masculine.

On voit bien, avec ces exemples, le nombre et la diversité des situations pouvant donner lieu à cette posture – chacun, comme le souligne Goffman, se trouve nécessairement en situation de stigmatisé, à un moment de sa vie, ne serait-ce que parce qu'il vieillit, ou a été « trop jeune ». Et Goffman ajoute (*ibidem*) que cette incertitude ne dépend pas tant de l'acceptation des autres que du sentiment de l'individu d'être potentiellement mal jugé du fait de son stigmaté :

Cette incertitude ne provient pas simplement de ce que l'individu stigmatisé ignore dans quelle catégorie on le placera, mais aussi, à supposer que le placement lui soit favorable, de ce qu'il sait qu'au fond d'eux-mêmes les autres peuvent continuer à le définir en fonction de son stigmaté.

On rejoint bien là la figure du *snob*, qui n'est pas tant l'incompétent en matière de normes langagières (celui qui ne sait pas accorder les participes passés ou qui dit « je vais au coiffeur »), que celui qui tente de masquer ses incompétences présumées, ses origines ou ses attributs qui le font se sentir comme illégitime. Du reste, Goffman parle à nouveau dans la suite de son texte de ces stigmatisés que trahissent parfois des « symboles de stigmatés » (à l'opposé des symboles de prestige qui au contraire marquent la distinction par le haut), parmi

¹ comme on en trouve par exemple régulièrement dans les articles soumis à la revue *Glottopol*.

lesquelles il donne en exemple « cette faute habituelle à ceux qui affectent les manières et les tenues de la bourgeoisie qui consiste à constamment mal employer ou mal prononcer un mot » (1975 : 59).

Pour illustrer la posture du *dandy*, on pense à l'intellectuel aristocrate, avant-gardiste, toujours à son aise, maniant le langage avec « un rien de vulgarité savamment affecté [qui] peut passer pour le summum de la distinction » (Landowski, 1997 : 61). Il cultive partout son exceptionnalité, qu'il manifeste par de subtiles enfreintes à la norme. Il omet ainsi les accents aigus et graves, et d'ailleurs son écriture est si personnelle que l'on n'imaginerait pas qu'il puisse enfreindre ces règles par ignorance. Gardin (*op. cit.* : 109) décrit également la particularité de ces *dandys* du point de vue de l'orthographe :

Les scripteurs appartenant aux milieux dits intellectuels ont tendance à « manger » les finales à l'écrit, à ne faire qu'esquisser les accords, à ne pas mettre les barres sur les t ni les points sur les i, manifestant par là une liberté à l'égard de l'écriture et une familiarité qui montre qu'ils n'ont pas à faire preuve de leur connaissance de l'orthographe, leurs compétences étant de toutes façons au dessus de tout soupçon. (...) si bien que l'écriture des médecins a été longtemps considérée comme un signe de leur science.

Quand le *snob* faisait preuve d'hypercorrection, celui-ci use d'hypocorrection.

Landowski (*ibidem*) souligne à son propos le culte du paradoxe : il montre à la fois qu'il sait être « l'homme du monde » et il s'en distingue avec dégoût, refusant avant tout la banalité qu'il y a à être pris pour référence par les autres.

Il convient d'ajouter que ce *dandy* occupe une position relativement prestigieuse, en particulier à l'école – mais dans les figures du pouvoir, nous verrons que les modes changent, du moins pour certains. En effet, on s'attendrait à ce que celui qui soit le mieux évalué, scolairement et socialement, soit le plus soucieux de se conformer le plus fidèlement possible aux normes. Mais ce dernier est jugé besogneux plutôt que travailleur, « trop scolaire » plutôt qu'appliqué. Notre système d'évaluation, en France, est bachelardien, et l'on préfère celui qui prend de la distance, cultive son esprit critique, argumente longuement et remet en question, au moins en apparence, les évidences.

Muriel Barbery (2006 : 132), par la voix de son narrateur, exprime avec justesse cette valorisation en France de la posture du *dandy* – au point que le narrateur de ce roman les estime seuls légitimes pour faire évoluer la langue :

Que [la langue et ses usages] évoluent avec le temps, se transforment, s'oublent et renaissent tandis que, parfois, leur transgression devient la source de la plus grande fécondité, ne change rien au fait que pour prendre avec elles ce droit du jeu et du changement, il faut au préalable leur avoir déclaré pleine sujétion. Les élus de la société, ceux que la destinée excepte de ces servitudes qui sont le lot de l'homme pauvre, ont partant cette double mission d'adorer et de respecter la splendeur de la langue.

Mais elle décrit bien aussi la logique de cette posture du *dandy* : il s'agit bien d'un « élu de la société », qui ne peut se distancier de la norme que parce qu'il s'y est soumis intégralement. C'est parce qu'il la domine qu'il peut la transgresser.

La figure du *caméléon* passe plus facilement inaperçue, en ce qu'elle ne cherche ni à se positionner hiérarchiquement par rapport à la figure de référence, ni à s'en démarquer. Il s'agit pour lui d'adopter avec constance, mais sans zèle, les signes extérieurs de l'appartenance au groupe de référence, sans jamais renier au fond ses origines – ni chercher à les masquer comme le ferait le *snob*.

La figure de l'*ours* enfin, est celle du réfractaire par excellence, qui conteste radicalement la référence prise dans l'espace social dans lequel il se trouve. Il ne manifeste pas seulement sa différence, et revendique sa profonde altérité. La posture des *ours*, lorsque l'on est sociolinguiste, nous amène inmanquablement aux réflexions autour des contre-normes, telles qu'évoquées par Bourdieu (1983 : 103). Halliday (1976, présenté par Wald, 1987 : 106) parle dans ce cas « d'anti-langues », qui désignent pour lui « certaines formes spéciales, alternatives, argotiques, etc. de la langue qui apparaissent dans ce qu'il appelle une anti-société (nous dirions plutôt contre-société) : réseaux et structures sociales qui offrent une possibilité de resocialisation dans une réalité sociale alternative » (Wald, *op. cit.*). Mais Wald souligne bien ensuite que si l'anti-langue fonctionne, comme les langues, comme instrument de marquage de l'appartenance, le parallèle ne vaut pas jusqu'au bout, parce que l'anti-langue n'existe que par rapport à la langue, quand « langue et société n'ont pas besoin de cette alternative pour exister ». C'est en cela d'ailleurs que la posture de l'*ours* appartient bien à l'espace social dessiné autour d'une même figure de référence.

Dans mon corpus de copies, je n'ai pas relevé de manifestations langagières me permettant de repérer des *ours* ; mais cela était prévisible, tous les étudiants ayant passé le test étant candidats à l'entrée à l'université. Une seule copie m'a semblé pouvoir renvoyer à ce type de dissidence, lorsqu'en guise de réponse à une question sur les irréels du présent et du passé, un étudiant a répondu « piège à c... ».

Le cas des étudiants

La situation des étudiants à l'université, à l'instar des multiples formes que peuvent prendre les situations des apprenants (novices, élèves, apprentis, stagiaires, etc.), peut donc à bien des égards être rapprochée de la situation des mondains de Landowski. Comme ces derniers, les apprenants sont aussi des candidats à l'intégration à un groupe, et se placent donc comme des Autres face à des Uns, tentent de convaincre de leurs qualités à devenir des Uns. Dans le cas des étudiants entrant à la faculté et passant un test de niveau en langue, la situation est plus particulière encore : alors qu'ils sont étudiants légitimes puisque détenteurs du titre de passage que constitue le baccalauréat, il leur faut ensuite par ce test montrer qu'ils ont les qualités requises pour être étudiants de la faculté de Lettres et Sciences humaines. Au moment de passer le test, ils sont donc « candidats à la candidature », et là comme ailleurs, être candidat suppose une sélection, une mise en conformité.

Comme je l'ai exposé, l'analyse des pratiques langagières des étudiants, dans des textes libres d'abord, m'a conduite à les regrouper en « types », qui ne renvoient pas à des ensembles de compétences distincts, mais à des positionnements de scripteurs face à leur lecteur, et donc dans ce cas à l'institution universitaire et à sa norme. De ce point de vue, on peut donc faire le parallèle entre les figures mondaines de Landowski et mes types d'étudiants. Par ailleurs, on a vu déjà que les figures mondaines étaient associées aussi à des comportements sociaux, et donc à des comportements linguistiques particuliers. Ainsi l'application d'un modèle sémiotique à une étude sociolinguistique ne se voulait-elle pas hasardeuse.

Cela m'a amenée à distinguer dans mon travail hétérogénéité et altérité, la première renvoyant principalement à des questions de compétences sociolangagières, la seconde renvoyant à ces façons qu'ont les locuteurs de vivre leur distance sociale.

Norme et normalité

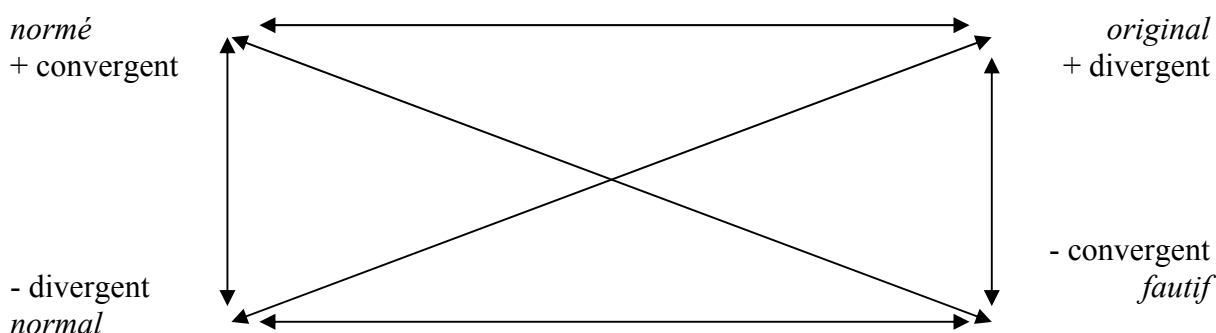
Dans mon travail, j'ai à plusieurs reprises été amenée à distinguer les cas où les étudiants manifestaient un positionnement par rapport à la norme, des cas où ils manifestaient un positionnement par rapport à la normalité. En effet, si dans le cas des étudiants, « l'homme du monde » est l'universitaire reconnu, l'étudiant ne se positionne pas seulement par rapport à

lui, à cette norme, mais il se positionne aussi par rapport aux autres étudiants, et en particulier par rapport à l'étudiant « normal ». Landowski indique également comme figures de référence dans la mondanité à la fois « L'homme du monde » et « M. Tout le monde ». Sa description de cet « homme du monde » mêle bien d'ailleurs des questions de norme et de normalité (*op. cit.* : 53) :

En son principe, ce qui le fait exceller n'est pas de l'ordre de la singularité et de l'exception individuelles mais tient précisément, au contraire, à la valeur superlativement exemplaire de sa normalité. Figure paradoxale, il sait mieux que personne être, dans son monde, comme tout le monde, en se comportant non pas certes, platement, comme tout le monde, mais du moins comme « tout le monde », entre ses pairs, devrait – et mieux encore – rêverait de savoir se comporter.

Sans doute parce que je travaillai sur des pratiques langagières, et qui plus est des pratiques soumises à une évaluation, cette distinction entre norme et normalité me semblait capitale, même si je ne pouvais aller au-delà à l'issue de ma recherche. Ce n'est qu'au moment de la soutenance que Claude Caitucoli, dans son exposé, a apporté la solution pour intégrer cette distinction au modèle de Landowski.

En l'occurrence, il éclaira les relations complexes entre le normé et le normal en distinguant deux axes distincts : l'axe normé / non normé (c'est-à-dire fautif) et l'axe normal / non normal (c'est-à-dire original) et en les articulant dans un carré sémiotique² :



Cette distinction permet d'améliorer le modèle présenté plus haut : « si l'*ours* et le *dandy* sont des « originaux », ce n'est pas de la même façon : l'*ours* refuse la normativité, le *dandy* refuse la normalité ; de même, si le *caméléon* et le *snob* sont « conformistes », il faut sans doute poser que le *snob* est normativiste tandis que le *caméléon* vise la normalité » (Caitucoli, 2003 : 4).

Cette amélioration du modèle me semble en outre compléter utilement les discussions engagées dans notre discipline sur la norme, avec toutes ses déclinaisons – standard, sur-norme, contre-norme, norme explicite, implicite, subjective, etc., ou même plus récemment avec la notion de « banal » (Quidot, 2011). En particulier, la distinction normalité/ normativité recoupe en partie la distinction opérée par Castellotti et de Robillard (2001 : 55) entre norme fantasmée (car reconnue comme prestigieuse mais non nécessairement choisie pour référence) et norme empirique (car reconnue comme plus fréquente, plus neutre) :

Le fait que, sans nier le « standard », les témoins reconnaissent massivement une forme de français plus fréquente nous a conduit à poser une relation de complémentarité entre ces deux formes. L'une semble, pour reprendre l'étymologie de « standard », un

² Signalons au passage que Landowski (*op. cit.* : 29) part également du carré sémiotique de Greimas (Greimas et Courtès, 1979 : 29-33) pour construire sa réflexion.

« étendard » de sortie des grands jours, l'autre le français « empirique », que l'on utilise beaucoup plus fréquemment.

La discussion mériterait à coup sûr d'être prolongée, à la fois pour discuter des relations entre norme et normalité, normalité et fréquence, normalité et centralité ou neutralité, etc. Ces réflexions sont à suivre, et le débat ouvert.

La puissance du modèle

L'intérêt du modèle de Landowski, on l'a vu, est que bien qu'il fut créé au départ pour décrire les postures mondaines des uns et des autres dans le « beau monde », il peut être appliqué à de nombreux autres domaines. Si l'on s'y essaie un peu, la liste devient vite très longue. Cela peut être vu comme une faiblesse de ce modèle : à force de tout pouvoir décrire, cela n'apprend plus grand-chose. Il reste que son application à des domaines divers m'a toujours amusée, parce qu'elle révèle des relations, des articulations entre des personnes ou des personnages. Après avoir présenté la première adaptation du modèle faite par Landowski lui-même, j'ajouterai quelques exemples piochés au hasard de mes lectures récentes.

Les voyageurs

Une fois son modèle présenté, Landowski se livre à une application dans le champ du voyage, qui lui permet de distinguer plusieurs *modes de présence au monde*. Le point commun avec les figures mondaines, c'est que cette *présence au monde* implique nécessairement une mise en rapport de soi à autre chose que soi, et dans le voyage plus systématiquement une mise en relation de soi à des Autres. Cela l'amène à distinguer quatre figures : le touriste, l'homme d'affaire, le voyageur disponible et le voyageur curieux.

Le premier « préfère aller chercher, où qu'il se rende, confirmation d'une vision du monde, et donc de soi-même dans son rapport à l'Autre déjà toute prête avant son départ et autant que possible, à rapporter intacte à son retour » (1997 : 92). Il se trouve ainsi dans une posture de disjonction par rapport à l'espace qu'il visite, dans le mode de l'absence au lieu. Landowski le classe donc parmi les passagers, et le qualifie de « passager programmé ».

L'homme d'affaire, ou « homme pressé » partage avec le touriste le soin de ne pas se confronter à l'Autre, de ne surtout pas risquer de voir sa vision du monde ébranlée. Il n'est pas toutefois en voyage volontaire, mais seulement pour faire « ce qu'il a à faire ». Il se soumet donc pour les besoins de son activité à un autre espace-temps, mais sans jamais renier ni même réviser son propre espace-temps. Il est lui aussi dans la non-présence au lieu, la non-conjonction. Landowski le classe à ce titre aussi parmi les passagers, et le qualifie de « passager responsable ».

Les deux autres figures de voyageurs se distinguent de ceux-ci d'abord parce qu'ils arrivent à destination, qu'ils atterrissent réellement, se trouvent présents à un lieu. Ils ne sont plus passagers mais voyageurs. Il cite parmi d'autres textes, pour illustrer cette présence au lieu, certains passages de Lévi-Strauss (1955 : 86) : « vue du dehors, cette nature est d'un autre ordre que la nôtre ; elle manifeste un degré supérieur de présence et de permanence ». Pas étonnant de retrouver, parmi les deux figures de la présence au lieu, celle de l'ethnographe, le « voyageur curieux », qui cherche à comprendre, connaître, apprendre des Autres sans jamais les juger ni même les comparer.

La dernière figure est celle du voyageur disponible, qui s'imprègne du temps et de l'espace ; il est parti plus ou moins à l'improviste, sans attentes, sans rien même savoir des lieux dans lesquels il se trouve : « sensuel ou sentimental, ce voyageur est au fond, par-dessus tout, un *esthète* » (1997 : 100).

C'est ainsi que l'on retrouve, dans un domaine cette fois bien différent de la mondanité, des « modes de vie », qui se distinguent par des postures de conjonction (le voyageur disponible et le *snob*) / non conjonction (le passager responsable et l'*ours*), de disjonction (le passager programmé et le *dandy*) / non-disjonction (le voyageur curieux et le *caméléon*). Et là encore, me semble-t-il, on trouverait des parallèles à faire dans le domaine des langues, cette fois-ci pour distinguer différents types d'apprenants face aux langues étrangères. On se doute en effet que chacun de ces voyageurs et passagers n'auront pas les mêmes besoins, les mêmes attentes, et ne développeront pas les mêmes compétences dans les langues qu'ils auront à manier dans leurs voyages.

Groupes sociaux

Même s'il s'agit du point de départ de Landowski, on peut difficilement résister à l'envie, certes facile, de prolonger quelque peu l'application du modèle aux groupes sociaux. Les exemples dans ce domaine sont inépuisables : la distinction entre aristocrates et bourgeois, telle que révélée par exemple, en sociolinguistique, dans l'étude des liaisons dans les discours politiques par Encrevé en 1988. On pense bien sûr aussi aux travaux de Bourdieu sur les héritiers (Bourdieu et Passeron, 1964), sur la distinction (Bourdieu, 1979). On pense enfin à la figure du parvenu, le *snob* par excellence, mais aussi aux figures mondaines d'autres cultures : les parias, les nababs, les sultans ou les maharadjas.

Ces figures restent d'actualité, même si elles tendent à se renouveler dans leurs expressions et leurs mises en valeur au gré des modes : éloge – ou désinhibition – du « bling bling », de la réussite matérielle sonnante et trébuchante, et perte de valeur des « intellos », s'extrayant par le haut de leurs congénères. Cette posture de *dandy*, de mise à distance est en effet parfois (de plus en plus souvent ?) vue et/ou vécue comme jugeante, parfois même moralisante, et si facile à tourner en ridicule, comme dans ce dessin de Sempé (2010 : 59), où l'on voit un homme en costume très chic parlant avec fougue à son ami, dans sa bibliothèque remplie de livres, et s'exclamant : « – La culture... La culture... A un moment donné, je me suis dit : « Mais vivons, que diable ! » Alors j'ai fait un livre. ».

C'est ainsi en tout cas que Debray (2010 : 34-45), dans un habile parallèle avec Proust, analyse l'évolution des positions de prestige et de pouvoir, et souligne la particularité de l'actuelle classe au pouvoir. En témoignent, par exemple, ces quelques lignes (*op. cit.* : 37-38) :

La nouvelle classe qui s'épanouit sous nos yeux, dans une classique et rituelle bousculade d'ambitions et d'appétits, a également saisi le point faible d'une aristocratie d'Etat étrangère, malgré qu'elle en ait, au nouveau jeu social et aux professions à vitalité forte, boostées par l'argent roi : c'est au contraire du cas précédent, son haut niveau d'éducation (normal dans le monde ancien, mais handicapant dans le nouveau).

(...) Les survivants de la culture livresque, les descendants des dreyfusards, se retrouvent dans la position précaire et un peu saugrenue du rentier parasitaire (...) : leur prestige social ne correspond plus à leur rôle effectif dans la démocratie d'opinion.

La figure « montante » aujourd'hui semble donc être celle du *snob* : l'individualisme à outrance, la mise en avant de l'épanouissement et de la réussite personnelle comme valeur (« prendre soin de soi », « faire carrière ») mais aussi l'ambition sans complexe (« *Yes we can* »), ont balayé en partie des valeurs telles que la résignation, l'oubli de soi, le « chacun sa place » du *caméléon*, ainsi que la distinction nonchalante et un rien bohème du *dandy*. Mais dans la mesure où il ne s'agit que de points sur des trajectoires, chacun, même le plus grotesque des *snobs*, continue de naviguer, suivant les situations, ses expériences, ses réussites ou ses échecs, entre diverses postures.

Ces postures ont beau être vues et revues, elles demeurent sources de réflexion, et nourrissent la littérature, aussi bien nous l'avons vu avec Debray celle de Proust, qu'une littérature plus moderne et plus populaire comme ce roman de Muriel Barbery, *l'Éléance du hérisson* (2006), nous permettant au passage quelques prolongements. Ce qui me semble-t-il a fait le succès de ce dernier roman, c'est en effet la justesse avec laquelle l'auteure décrit ces relations entre groupes sociaux : par la présence d'intrus, elle révèle ainsi les règles et les valeurs de chacun, les évidences, ces signes invisibles qui font voir leur normalité. Mais l'intérêt du texte vient aussi, sinon surtout, des formules efficaces, des propos parfois acérés, qui rendent compte de tout cela :

Il n'était pas dépourvu d'intelligence, bien qu'elle ne fût pas de l'espèce que le génie social valorise. Si ses compétences se limitaient aux affaires manuelles, il y déployait un talent qui ne tenait pas que des aptitudes motrices, et bien qu'inculte, abordait toutes choses avec cette ingéniosité qui, dans la bricole, distingue les laborieux des artistes et, dans la conversation, apprend que le savoir n'est pas tout. (p.52)

Outre l'élégance des formules, ce passage du roman nous permet d'ajouter la comparaison entre l'artiste et l'ouvrier ou l'artisan : ce que le premier produit est jugé comme extraordinaire, c'est-à-dire supérieur à la normalité ; le second produit et reproduit la normalité. On le sait, la frontière entre normal, anormal et extraordinaire est ténue, et éminemment culturelle. Dans chaque groupe – social, géographique, culturel, générationnel –, et pour chaque pratique artisanale (la peinture, la sculpture, la menuiserie-ébénisterie, la cuisine-gastronomie, la musique, etc.) les individus peuvent adopter des positions différentes par rapport aux normes et à la normalité des productions. L'artiste incarne ainsi par excellence la posture du *dandy* : ce qu'il recherche avant tout c'est l'originalité, c'est bouger les cadres de la normalité. Il adopte vis-à-vis du commun, du vulgaire, un positionnement divergent et hiérarchique. L'artisan s'y oppose par son positionnement non hiérarchique, convergent : il reproduit les gestes, les techniques qu'on lui a transmis, se les appropriant au passage, et les marquant d'une touche personnelle, mais pas avec l'intention de se distinguer, de marquer l'histoire.

Mais l'artiste/ artisan, amateur ou non, qu'il peigne, bricole, joue de la guitare ou cuisine peut aussi adopter différentes postures, selon par exemple qu'il expose ses peintures dans la salle des fêtes de sa commune, qu'il publie des livres de recettes, qu'il se donne en concert. La montée en puissance, ou plutôt la décomplexification de la posture du *snob*, déjà soulignée précédemment, multiplie sans doute ces mises en avant. Internet favorise également l'expression de ces postures, mais l'anonymat qu'il permet les rend aussi plus empruntées, moins risquées.

La figure de l'*ours* est sans doute plus délicate à cerner dans le domaine de l'art-artisanat : refuser les traditions et les techniques du groupe, mais sans les prendre de haut implique une activité de création/ production dans l'ombre, sans chercher reconnaissance. Il ne peut s'agir que d'artistes-artisans fous et autodidactes, comme on s'imagine qu'a pu l'être un peintre comme Basquiat.

Idéologies : les pros et les antis

Je me suis essayée enfin à regarder comment le modèle de Landowski s'applique à la question non plus d'appartenances sociales mais de positionnement par rapport à des idéologies, des mouvements de pensée, des identités collectives. Il me semble que l'on pourrait probablement lire de nombreux schismes religieux, politiques, syndicaux ou nationaux à la lumière du modèle de Landowski.

L'analyse s'est toutefois révélée assez délicate, en particulier pour distinguer les différentes façons d'être « anti ». C'est souvent les dénouements historiques qui mettant en avant les vainqueurs et oubliant les vaincus nous permettent de déterminer ceux qui proposaient de nouvelles normes, et ceux qui n'ont fait que s'opposer à la normalité en vigueur.

Lorsque l'on est favorable à une idéologie ou à une identité (un parti, un mouvement de pensée, une religion ou une nation par exemple), on peut y adhérer pleinement sans se positionner par rapport à ceux qui n'y adhèrent pas, sans même les juger. On se place alors du côté du *caméléon*, et l'on est consentant, approbateur, partisan, adepte. Mais on peut aussi être militant, défenseur, prédicateur et adopter une posture convergente et hiérarchique – le *snob* dans la mondanité vue par Landowski. C'est dans cette posture que l'on trouvera le plus de conservateurs, d'orthodoxes, mais c'est aussi dans cette posture que se rangeront certains convertis, au même titre que les parvenus évoqués plus haut. Les étiquettes de *caméléon* et de *snob* étant peu adaptées au champ des idéologies, je leur préférerai ici celles d'*adhérent* et de *militant*.

On peut au contraire s'opposer à une idéologie ou à une identité collective que l'on vit comme imposée et extérieure à soi. On pense d'abord dans cette situation à la posture de l'*ours*, qui refuse le cadre imposé. On est alors selon les idéologies auxquelles on s'oppose – et souvent aussi selon les points de vue – des hérétiques, des révoltés, des séparatistes, des scissionnistes, des détracteurs, des résistants, des rebelles, des terroristes, etc.

Mais on ne saurait toujours déterminer dans ces cas si la sécession, le rejet, la scission est seulement une question de posture par rapport à la norme. Il ne faut pas mêler en effet exclusion et rébellion, c'est-à-dire le point de vue des Uns et le point de vue des Autres. Si je me suis délibérément cantonnée dans ce texte au second, il semble nécessaire, s'agissant des antis, de préciser cette question. Je m'appuierai pour cela sur Goffman (1975), qui fait le choix justement d'articuler dans son texte les postures des Autres – les stigmatisés de tous ordres : les handicapés, les défigurés, les femmes, les homosexuels, les Noirs, les malades mentaux, les délinquants, etc. – avec les attitudes des Uns à leur égard. Il est ainsi un passage (p.17), où il souligne la particularité de certains exclus, que l'on rapproche sans difficulté de la posture des *ours* de Landowski :

Il ne paraît pas impossible qu'un individu échoue à être à la hauteur de ce que nous exigeons en fait de lui, mais que cet échec le laisse relativement indemne : isolé par son étrangeté, protégé par ses propres images de soi, il a le sentiment qu'il est, lui, l'homme accompli, et que nous, nous ne sommes pas tout à fait humains. C'est cette possibilité que célèbrent tant de contes exemplaires sur les mennonites, les Bohémiens, les canailles éhontées et les juifs très orthodoxes.

Cela dit, il semble que, de nos jours, en Amérique, les codes d'honneur isolés soient sur le déclin. L'individu stigmatisé tend à avoir les mêmes idées que nous sur l'identité.

On voit bien dans cette citation ce qui distingue les *ours* des *snobs* chez les stigmatisés ; les deux sont rejetés, mais pour des raisons différentes : les *snobs* parce qu'ils sont en recherche d'assimilation et qu'ils ne sont donc pas assimilés (la volonté même d'être reconnu trahit une contrindication à l'être, les rend suspects) ; la seconde parce qu'elle est recherche de ségrégation, de non-conjonction.

On peut se demander où sont aujourd'hui, ces *ours*, ces rebelles radicaux, et comment ils se distinguent des autres figures, en particulier des *dandys*. Goffman tire deux exemples de la religion, et il y a effectivement fort à parier qu'une étude des dissensions religieuses, des ordres, des courants, des sous-divisions sous l'angle des trajectoires au sens de Landowski, et

en particulier du rejet de normes, de l'établissement de contre-normes serait sur ce point fructueuse. On y verrait se répéter des phénomènes comparables, mais sans doute aussi des particularismes ici ou là. Les deux autres exemples donnés par Goffman sont celui des Bohémiens, et celui des « canailles éhontées ». Ces deux types me semblent assez révélateurs de la rébellion des *ours*, et toujours actuelles, même si elles sont effectivement marginales.

On pourrait ajouter à la discussion aujourd'hui les opposants à la société de consommation que constituent les « bobos » et les « décroissants ». Les premiers sont certainement dans une posture de *dandy* : c'est parce qu'ils ont des positions socialement et culturellement élevées, légitimes, qu'ils peuvent regarder de haut les attributs convoités du prestige et de la richesse matérielle. Les seconds à l'inverse remettent en question l'ensemble du système de valeur établi. C'est en tout cas comme cela que l'on peut les poser en théorie, même si dans les faits il n'est sans doute pas si aisé de distinguer clairement ces deux postures. Là encore, les étiquettes d'*ours* et de *dandys* ne me semblant pas convenir, je préférerais pour ce qui est des idéologies parler respectivement de *dissidents* et d'*objecteurs* ; on pourrait choisir aussi pour étiquettes les *rebelles* et les *réfractaires*.

Ainsi du point de vue du rapport à des idéologies qui font normes, nous trouvons, pour chacune des postures dégagées par Landowski, des illustrations. Parmi celles-ci, certaines postures sont plus représentées que d'autres. En particulier, en dehors du cas des « bobos » que je viens d'évoquer, qui s'ajoutent aux « Bohémiens » et aux « canailles éhontées » de Goffman, il est difficile de repérer clairement parmi ces antis des postures de *dandys*. En restreignant toutefois le large champ des idéologies à celui de la loi, il me semble possible de mettre à jour des nuances, surtout si l'on part pour cela des différents personnages-types qui composent la plupart des films de westerns.

Les personnages attendus d'un western sont d'abord le shérif, représentant de la loi, qui peut être présent dans sa version noble – le *caméléon* – ou zélée – le *snob*, bien que fréquemment son adjoint joue ce dernier rôle. Les figures de disjonction sont par contre plus intéressantes à mes yeux, parce qu'il existe de nombreux types de hors-la-loi et de bandits, et que souvent du reste le ou les héros sont dans ce camp. On voit en particulier apparaître le renégat, celui qui s'oppose tout autant au shérif qu'aux autres hors-la-loi. Il est bien plus moral qu'il n'y paraît, protégeant un paysan ou caressant la tête d'un enfant. Mais il méprise aussi l'application rigoureuse de la loi qui laisse trop d'injustices, en protégeant par exemple notables et richards. Et puis enfin on trouve le lot des hors-la-loi, là aussi très varié : du fou sanguinaire au bon gros bêta manipulé, du truand ambitieux à l'arnaqueur, tous s'opposent à l'ordre établi et rejettent le modèle légal.

On peut observer ainsi dans les westerns autant de variations autour de ces figures et surtout autant de possibles trajectoires d'une posture à l'autre : ici le shérif est devenu renégat, là le bandit se repend, etc.

Il y aurait à coup sûr des dizaines d'autres terrains de jeu, où les questions de normes et de normalité sont centrales. Le monde des adolescents et l'analyse de leurs insultes – quelle est la posture attribuée au « bouffon », au « fayot », à « l'intello » ? –, la publicité, l'art, la politique, les traditions universitaires, etc.

Ainsi si je me suis laissé aller à quelque fantaisie ici, appliquant Landowski sur divers terrains, c'était plus au hasard de mes lectures récentes qu'avec l'ambition d'épuiser le modèle. Là encore c'est une occasion de rendre hommage à Claude Caitucoli, qui a pris grand plaisir à établir des comparaisons, à trouver des métaphores, à faire des recoupements de textes aussi divers que variés. Sans aller jusqu'à imiter le maître – qui choisit la noix de cajou

pour illustrer les relations entre linguistique et sociolinguistique³, et argumenter de la place des deux sous-disciplines dans une équipe de recherche – ce texte se veut aussi une invitation à des parallèles et recoupements.

Bibliographie

- BARBERY M., 2006, *L'élégance du hérisson*, Gallimard, Paris.
- BARKER R., 1948, « The social psychology of physical disability », dans *Journal of special issues*, IV.
- BOURDIEU P., 1979, *La distinction*, Minuit, Paris.
- BOURDIEU P., 1983, « Vous avez dit « populaire » ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°46, pp. 98-105.
- BOURDIEU P., PASSERON J. C., 1964, *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Minuit, Paris.
- CAITUCOLI C. et alii, 2003, *Rapport sur la thèse présentée par Clara Mortamet*, en date du 26 novembre 2003, Université de Rouen, Rouen.
- CASTELLOTTI V., ROBILLARD D. de, 2001, « Langues et insertion sociale : matériaux pour une réflexion sociolinguistique » dans V. Castellotti et D. de Robillard (éds.), *Langues et insertion sociale*, Langage et société n° 98, décembre 2001, Maison des sciences de l'homme, Paris, pp.43-75
- DEBRAY R., 2010, *Dégagements*, Paris, Gallimard.
- ENCREVE P., 1988, *La liaison avec et sans enchainement*, Seuil, Paris.
- GARDIN B., 1999, « L'esprit de la lettre » dans R. Honvault (dir.), *L'ortographe, c'est pas ma faute !*, Condé-sur-Noireau, Corlet-Panoramiques.
- GOFFMAN I., 1975 (1963), *Stigmate*, éditions de Minuit, Paris.
- GREIMAS A. J., COURTES J., 1979, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette.
- HALLIDAY M. A. K., 1976, « Anti-langages », dans *American anthropologist*, 78, pp.570-584.
- FRANÇOIS F. 2005, « Avant propos » dans Vasseur M.-Th. *Rencontre de langues, question(s) d'interaction*, LAL, Didier-Crédif, Paris, pp.7-14
- LANDOWSKI E., 1997, *Présences de l'autre*, PUF, Paris.
- LEVI-STRAUSS C., 1955, *Tristes tropiques*, Plon, Paris.
- MORTAMET C., 2003, *La diversité à l'université*, thèse de doctorat, Université de Rouen, Rouen.
- MORTAMET C., 2010, « Evaluer la diversité des écarts à la norme », dans O. Bertrand, I. Schnaffer (dirs.), *Quel français enseigner ?*, éditions de l'école polytechnique, Palaiseau, pp. 215-226.
- QUIDOT S., 2011, *La conversation banale (Représentations d'une sociabilité quotidienne)*, Paris, L'Harmattan.
- SEMPE J.-J., 2010 (1972), *Face à face*, Denoël, Paris.
- WALD P., 1987, « La langue maternelle produit de la catégorisation sociale » dans G. Vermes, J. Boutet (dirs.), *France, pays multilingue*, tome 1, pp.106-120.

³ La métaphore en question permettait de contester l'image fréquente d'un noyau, d'un centre, d'une partie « dure » de notre discipline, opposée à sa périphérie, ses parties « molles », secondaires. Claude Caitucoli remarquait alors que cette métaphore renvoie à des fruits tels que l'avocat ou la cerise, qui contiennent un noyau dur, au centre du fruit, mais qu'elle ne vaut plus si l'on regarde la noix de cajou, dont le noyau, la partie dure que l'on consomme, n'est pas au cœur du fruit, mais sur un côté.

COMMENT DIEU CREA LE MONDE ET QUEL MONDE IL CREA OU LA RE-ELABORATION D'UNE MYTHOLOGIE A PROPOS DE L'ORIGINE DES LANGUES... A L'OMBRE DU *POLITIQUEMENT CORRECT*

Robert Nicolaï

Université de Nice et Institut universitaire de France

Lundi : Le politiquement correct, en général

Pourquoi diable avoir choisi ce thème du *politiquement correct* ? Peut-être par agacement. Penser à la mouche du coche... Elle est là. Mais c'est aussi parce que le coche est là qu'elle est là. C'est sans doute inéluctable : peut-on penser (à) un coche sans sa mouche ? Il y a une relation duelle de cette nature entre les phénomènes actualisés dans le *ici et maintenant* et la modalité de leur actualisation. Peut-on penser (à) une quelconque manifestation sans sa modalité de présentation ? En tout état de cause, le fait est patent. Dès lors, il fait débat.

Tout d'abord, je vais partir de quelques thèmes recueillis sur Internet (pris comme baromètre). Ils montreront l'actualité d'une question souvent renvoyée à la considération de dénominations censées masquer une représentation donnée ou une réalité tabouée sous un terme euphémisant, ou encore, supposée estomper la valeur conflictuelle qu'ils recèlent potentiellement. Autrement dit, dans sa perception première et dans un contexte socialement défini, le *politiquement correct* annihilerait la négativité perçue de référents considérés en eux-mêmes, ou à tout le moins, il gommerait les significations secondaires péjorées que seraient censées véhiculer les formes linguistiques, langagières ou comportementales qui permettent de les nommer. Il s'agirait donc d'un *procès bien connu d'effacement symbolique ou de transformation d'un certain nombre de représentations du monde, et dans le monde*. Je retiens pour commencer les quatre attitudes suivantes, souvent affichées à son égard.

La non-distanciation, ou la posture « dites »

Ici, nous sommes dans le cas où le *politiquement correct* est donné comme une pratique sociale qu'il faut valoriser et donc, qu'il convient de développer. Alors, lorsque ses tenants s'attachent à le présenter, cela conduit à des explicitations qui tendent à montrer son intérêt au plan sociétal et à mettre en évidence sa valeur éthique. L'exemple qui suit, recueilli sur un site dont le but affiché est d'aider à développer une discursivité *politiquement correcte* à des fins pratiques de pédagogie sociale en contexte multiculturel (http://www.worldenough.net/picture/French/index_fr.html), se propose d'en fournir une définition « neutre » et donc, ostensiblement politiquement correcte par là même :

Politiquement correct est une expression utilisée dans divers pays pour décrire l'intention réelle ou prétendue de poser les limites de ce qui doit être considéré comme une façon de parler et de penser convenable dans les discussions en public. Le terme porte souvent une connotation péjorative ou ironique qui traduit la bonne volonté excessive de la part de certains libéraux de modifier le langage et la culture [...]. Selon les critiques, le plus souvent conservateurs, du « mouvement politiquement correct », comme ils le nomment, P.C. entraîne censure et manipulation sociale, et a influencé l'art populaire comme la musique, la littérature, les beaux-arts et la réclame.

La distanciation légère ou la posture « ne dites pas »

Là, le phénomène du *politiquement correct* est saisi par le lexique. Des transformations, des réattributions de sens et un jeu de descriptions définies sont empiriquement identifiés et il introduit la danse des nouveaux *dites // ne dites pas* et ses implications politico-sociales à travers les figures imposées de la valorisation ou stigmatisation des emplois. C'est donc une pratique de (re)dénomination et de (re)conceptualisation toujours corrélative d'une mise en signification et d'une élaboration de normes sociales censées aller vers une modification du « ressenti individuel et collectif » à travers les interactions humaines. Positivement considérée dans certains contextes, elle peut faire l'objet d'une stigmatisation légère et d'une mise à distance humoristique comme dans l'exemple suivant.

France-jeunes.net... Leçon numéro 1 : Ne dites pas : « *Sa race de prof de maths il m'a encore collé j'ai trop les nerfs, en plus je devais aller traîner avec Momo mercredi, je vais lui faire sa fête à ce con !* »

Dites plutôt : « *Je suis exacerbé par l'audace de l'enseignant chargé de nous inculquer ses connaissances en matière de mathématiques, en effet, celui-ci a cru bénéfique de répondre à nos insultes et retards répétés en nous intimant l'ordre de nous rendre dans notre établissement scolaire mercredi. Ce qui m'exaspère au plus haut point, c'est que ce jour là, justement, mon compagnon Mohamed ainsi que moi-même, devions nous divertir en nous promenant dans les rues de notre magnifique ville, ce qui évoquait en moi un plaisir extrêmement vivace. Si ce scélérat persiste, je me verrais contraint de sévir en étant violent* ».

Les deux dernières postures se veulent plus radicales et dénoncent explicitement cette pratique en la mettant violemment en cause. L'accusation porte sur une tentative d'imposition de contraintes (le plus souvent langagières et lexicales) que promeut le *politiquement correct* en agissant sur les comportements et les jugements des personnes ; but qui est toutefois recherché par ceux qui militent en sa faveur. On perçoit deux niveaux dans la stigmatisation :

La stigmatisation lourde ou la posture du rejet

La dénonciation porte sur le constat de l'état présent en tant qu'il floute le référent et procède à des censures. Par exemple ce texte d'humeur trouvé sur www.journalechange.com/polemistes/politiquement_cretin.htm) et qui pointe la pratique du floutage :

Pour les défenseurs du politiquement correct, le vocabulaire a été créé par les blancs, mâles, racistes et sexistes. Dans leur esprit hautement nuancé, l'usage répété de ces mots induit un sentiment d'infériorité. Cela est révélateur de l'idéologie politiquement correcte [...]. Si l'on suit ces arguments, on comprend bien qu'il est nécessaire de changer ce vocabulaire qualifié « d'opresseur ». Un dictionnaire politiquement correct permet d'éviter les erreurs grossières. Ne parlons plus de « chairman ». Quelle horreur aux yeux des politiquement correct ! Parlons plutôt de « chairperson ». Le terme « woman » est sans aucun doute sexiste. Utilisons plutôt le terme de « womyn » qui est beaucoup plus neutre. La France n'est malheureusement pas épargnée par cette vague venant d'outre

atlantique. L'immigré clandestin a été rebaptisé récemment. On parle désormais de sans papiers (peut-être le clandestin a-t-il perdu ses papiers à l'aéroport). Les médias relayent cette fièvre d'égalitarisme trompeur. Le vocabulaire employé est devenu totalement aseptisé tant au niveau politique que culturel.

Ou encore ce texte de mise en garde récupéré sur Planete-UMP.fr qui souligne la censure :

Deux nouvelles maisons d'édition de littérature enfantine ont récemment émergé en Suède [...]. Leur finalité étant d'instiller aux enfants des valeurs sociétales supposées libérales.

Leur but étant de créer des histoires qui ne tiennent compte ni du sexe, ni de la sexualité, ni de la race du ou des personnages mais que les enfants puissent, en les lisant, se créer leur propre identité tout en ayant une autre approche sur les différences [...].

Désormais, avec ces nouveaux livres pour enfants [...] la garantie est assurée d'avoir des contes qui respectent les valeurs telles que la démocratie, l'égalité et la diversité. La chasse est désormais lancée aux références stéréotypées qui attribuent les rôles traditionnels des sexes et les préjugés compromettant la liberté individuelle. Ainsi, terminé les petites filles « toujours habillées de rose » ou les petits garçons en bleu [...]. Il s'agit, selon les éditeurs, de « briser les rôles traditionnels et offrir aux enfants des modèles plus larges ». Par exemple, un livre conte l'histoire d'un garçon aux sandales roses et celle d'une fille aimant faire des bruits de pets avec ses dessous de bras et qui a deux papas. [...]. Toutefois, il est permis de se demander s'il ne s'agit pas là d'une certaine forme de « propagande » et que l'on instille une nouvelle forme de « politiquement correct » très tôt [...]. Et l'on peut se demander [...] si ... les contes de Charles Perrault seront toujours autorisés à la publication. Attention quand même : à force de vouloir rendre la société trop tolérante, on la rend intolérante justement.

La stigmatisation dramatisée ou la posture de l'anathème

Ici le rejet est plus radical. Dans cette perspective, le parler *politiquement correct* est appréhendé en tant que version insidieuse d'une contrainte à visée potentiellement totalitaire appliquée sur les modalités du penser, qui viserait très précisément à faire perdre leur capacité de critique, d'appréciation et d'analyse à ceux qui l'utilisent. Cette dénonciation hypertrophie donc l'effet des stigmatisations lourdes en les renvoyant potentiellement aux « langues de pouvoir » à travers des références historiques telles que l'élaboration sociale de la LTI du 3^e Reich (Klemperer 2003), ou la langue de bois du régime soviétique. En toile de fond, c'est la référence littéraire (bien connue et dès lors... très conventionnelle) au 1984 de George Orwell qui est donnée en symbole (le newspeak / la novlangue)... :

Ne voyez-vous pas que le véritable but du novlangue est de restreindre les limites de la pensée ? À la fin, nous rendrons littéralement impossible le crime par la pensée car il n'y aura plus de mot pour l'exprimer. Tous les concepts nécessaires seront exprimés chacun exactement par un seul mot dont le sens sera rigoureusement délimité. Toutes les significations subsidiaires seront supprimées et oubliées.

Une analyse des effets des « langues de pouvoir » et une réflexion sur l'impact de cette pratique sur nos comportements sociaux¹ sont alors proposées. Ainsi J. Dewitte (2007 : 29)

¹ Fr.-B. Huyghe (http://huyghe.fr/actu_202.htm) qui d'ailleurs n'identifie pas le *politiquement correct* à une « langue de pouvoir » mais, de façon plaisante, à une « langue de coton » (1991) dira que « [l]es vraies langues de pouvoir ... cherchent à s'imposer à tous pour unifier les cerveaux [...]. D'une part, elle empêche de dire ou de penser certaines choses. D'autre part, elle formate les esprits des locuteurs, crée des associations, des disciplines, des habitudes mentales. [...] Pour être plus précis, une langue de pouvoir, (...) doit faire trois choses : - Interdire (qu'il s'agisse d'interdire de formuler certaines thèses... ou tout simplement, interdire de

commentera le *politiquement correct* en notant cette perversion que « *lorsque la visée d'égalité devient absolue, elle ne tolère plus d'Autre* ». Il remarquera que « *le discours social que nous tenons ou que nous sommes tenus de tenir, comporte des traits totalitaires* », pour finir par constater que « *lié à une épuration du langage, le politiquement correct conduit à une situation où il devient impossible de nommer des réalités taboues et où s'impose un langage codé reposant sur une batterie d'équivalents et d'euphémismes. Réapparaît ainsi un langage plombé, clivé entre un discours « public » (celui de la politique ou des médias) et une langue commune* ».

Mardi : Les niveaux de la problématisation

Après cette typologie des modalités, il est loisible de chercher dans quelle mesure nous sommes acteurs dans les procès du *politiquement correct*. Je peux distinguer plusieurs niveaux selon la façon dont nous nous posons. Ainsi :

1) nous sommes des *acteurs sociaux* nécessairement précontraints par des systèmes de règles et de normes dont la prégnance n'est pas toujours perçue dans les contextes de la communication ordinaire ;

2) nous sommes des *sujets humains* déterminés par nos interprétations des phénomènes, nos désirs et nos stratégies qui contribuent à orienter notre activité d'élaboration et de sélection des connaissances, d'effacement, de rétention ou de construction de sens ;

3) nous sommes des *échangeurs d'énoncés* dont la fonction complexe est loin de se limiter à la transmission d'une information dénotative, ce qui résulte de notre statut d'acteurs sociaux et de sujets humains ;

4) nous sommes aussi des *producteurs et des diffuseurs de connaissances* sur le monde qui nous inclut ;

5) enfin, nous sommes encore des *évaluateurs* qui, continuellement, affirmons, imposons, rejetons ou éludons ce qui nous est donné à connaître.

Parallèlement – et c'est là le dernier niveau de problématisation :

6) nous sommes également des *constructeurs de langage*, insérés dans des dynamiques d'élaboration linguistique et langagière qui nous déterminent et que nous déterminons au travers de procès dont la circularité et la plurivocalité sont à analyser.

Il y a donc une inhérence et une inéluctabilité du *politiquement correct* dans toute manifestation humaine, quelle qu'elle soit. Il y a donc là la potentialité d'un jeu politique concerné par la contrainte sociale et par le masquage et la réinterprétation des faits/phénomènes à l'intérieur d'un constant procès sémiotique².

Le *politiquement correct* va donc relever :

a) de la *construction sociale ordinaire* en tant que répétition, imposition et « cimentage » d'un ordre socialement reconnu et avalisé, quelle que soit la façon dont nous nous plaçons par rapport à lui ;

b) de la *construction des connaissances* en tant qu'activité continue fonctionnelle dans notre espace social, car toute construction de connaissance contient dans ses attendus et ses présupposés une référence aux déterminations sociales qui l'autorisent et aux « dits » qu'il est licite de développer dans les termes de cette connaissance-là ;

comprendre au non-initié) – Rassembler : créer une relation de similitude ou de familiarité entre ceux qui emploient le même langage – Classer : imposer de ranger certaines réalités ou certaines idées dans certaines catégories ».

² Et certes, il y a là un « linguiste » qui sourd ! En effet, nous sommes partie prenante de la restructuration continue de l'outil linguistique et des procès de reconstruction de sens qui ne peuvent pas ne pas intégrer les mises en signification introduites par l'emploi réitéré des formes linguistiques et langagières ; soit donc par l'intégration d'une 'historicité' où la pratique du 'politiquement correct' ne peut pas ne pas avoir sa place.

c) de l'*élaboration idéologique* car il renvoie à des représentations structurées sur la base de « signifiants-images » qui fonctionnent socialement comme des « caches / masques » face à un *existant conceptuel* blanchi et non analysé.

Il se manifestera sous la forme :

- d'une *injonction*, à travers la prégnance de l'ensemble de ses valeurs présupposées et contraignantes ;
- d'une *pratique*, à travers des procès d'allégeance à la norme du moment, une ritualisation de l'emploi de ses formes, le renvoi implicite à un *establishment de référence* et à ses éventuelles valeurs ;
- d'une *représentation*, en rapport avec les constructions sémiotiques qu'il introduit nécessairement et l'*élaboration « mythologique »* que, corrélativement, il intègre tout en reconstruisant la nouvelle historicité d'un « dit » renouvelé et blanchi³.

En effet, la dynamique du *politiquement correct*, à travers la sociabilité qu'elle génère, promet ou impose est toujours en relation de dépendance avec une élaboration mythologique au sens de Barthes (1957). Et cela n'est pas anodin car pour être normale, cette élaboration mythologique n'en est pas moins lourde de signification. Pour autant, ce n'est pas l'amorce d'une transformation dramatique vers un monde orwellien. Certes, tendanciellement, l'on n'est peut-être jamais à l'abri d'un monde orwellien que son auteur avait imaginé à l'aune de nos totalitarismes contemporains. Mais ce cas relève du drame et donc, du potentiellement évitable car le drame n'a pas en lui-même de caractère d'inévitabilité. En tout état de cause ce n'est pas la diabolisation de ce *politiquement correct* qui est suffisante pour changer la donne bien que, « politiquement », celle-ci puisse de temps en temps ouvrir sur une plus grande exigence de lucidité et une vigilance accrue des acteurs humains sur ce qu'ils font dans leurs activités ordinaires.

Ce qui (m')apparaît, c'est que la manifestation du *politiquement correct* ne pouvant pas relever de l'évitable, la stigmatiser ne saurait conduire à son éradication⁴. En revanche, il importe de l'appréhender pour ce qu'il est. Ce n'est pas l'existence du *politiquement correct* en soi qui peut poser problème puisque sa pratique semble intimement liée à toute conduite sociale, c'est plutôt sa non-reconnaissance en tant que phénomène et de ce fait, la non-reconnaissance des contraintes qu'il impose sur l'individu et sur le groupe, car c'est toujours d'une position *politiquement correcte* qu'on stigmatise une autre pratique *politiquement correcte*. C'est donc de là qu'il vaut la peine de partir. Compte tenu de cette complexité, la saisie la plus intéressante ne gît pas dans la mise en spectacle d'un « jeu frontal » entre positions et propositions qui, implicitement, suggérerait qu'il peut ne pas être présent.

Mercredi : Le politiquement correct et le sémiotique

Pour un linguiste, et hors du débat sociétal, une attention envers les pratiques *politiquement correctes* lui permettra d'enrichir la réflexion sur les fonctionnalités du langage et sa nature sémiotique car la plurivocité de sens et l'effacement potentiel, les références connotatives, les déplacements de signification(s) que montrent (qui se montrent dans) le jeu de ce *politiquement correct* ne sont pas de simples manifestations secondaires ; ce ne sont pas des modalités « malignes » que des acteurs sociaux « pervers » développeraient en contravention

³ On sait que l'argent blanchi a perdu son histoire.

⁴ Autrement dit, si l'on pousse le phantasme à sa limite, ce n'est pas du tout au *dramatique* des événements que le *politiquement correct* renvoie, mais à l'inévitabilité d'un *tragique* (parfois tragi-comique) inhérent à notre condition.

avec un idéal de désignation référentielle rigide censé être (donné pour) la fonctionnalité normale du langage dans son usage, à travers des systèmes de normes avalisés et bien codifiés. Et il est intéressant de relever cette autre remarque de Dewitte (*op.cit.* : 14-15) :

Le postulat d'un pouvoir créateur [du langage] va à l'encontre d'une conception très répandue qui consiste à ne lui attribuer qu'un rôle secondaire et instrumental. Il ne serait que la mise en mots d'une réalité préexistante (les mots ne seraient pour ainsi dire que des étiquettes apposées sur les choses). C'est contre cette subordination instrumentale que l'on reconnaît au langage un rôle créateur ou constituant, dans la mesure où il ne désigne ou ne dénote pas simplement certaines choses, mais où il fait advenir ou fait être ce qu'il nomme. Il ne reproduit pas seulement la réalité, il la produit jusqu'à un certain point – la modifie, l'induit ou la crée. L'important est de maintenir de front, de manière tendue et inconfortable ces deux exigences.

Il est également intéressant de s'attacher aux considérations du Barthes « réflexif » (1975 : 646) qui, vingt ans après *Le degré zéro de l'écriture* (1953) et ayant alors « dépassé » le structuralisme, notait : « *La dénotation serait un mythe scientifique : celui d'un état « vrai » du langage, comme si toute phrase avait en elle un étymon (origine et vérité). Dénotation/connotation : ce double concept n'a donc de valeur que dans le champ de la vérité. Chaque fois que j'ai besoin d'éprouver un message (de le démystifier), je le soumetts à quelque instance extérieure... qui en forme le substrat vrai. L'opposition n'a donc d'usage que dans le cadre d'une opération critique analogue à une expérience d'analyse chimique : chaque fois que je crois à la vérité, j'ai besoin de la dénotation* » Il donnait alors à réfléchir sur la fonctionnalité du langage qui implique, ainsi que je l'ai mentionné ailleurs en partant d'autres considérations⁵, la présence inéluctable de l'acteur⁶ et la non-nécessité d'un appel à la « vérité ».

De fait, on retrouve tout aussi bien cet idéal (cet objectif, cette assignation) de rigidité de la désignation référentielle en arrière-plan dans certaines théories linguistiques ou dans l'imaginaire collectif naïf ; idéal qui est un *sous-produit* (dérivé d'une réduction *illégitime* et courante des fonctions du langage renvoyées à la base d'une logique bivalente⁷) en contravention avec le fonctionnement ordinaire du langage et la dynamique normale de l'évolution des langues, mais que nous rappellent sans aucune ambiguïté les pratiques populaires lorsqu'elles opposent les « vrais » aux « faux », qu'il s'agisse de champignons, de volatiles ou autres.

Le renvoi à des langues « parfaites », lorsqu'elles ne se réfèrent pas à un indicible dans lequel elles se perdraient, présuppose que cet idéal est atteignable sinon atteint. Ainsi, lorsqu'on retient cet idéal, on peut concevoir comme allant de soi la pratique qui revient à remplacer le signifiant d'un signe A (d'une proposition A) par le signifiant d'un signe B (d'une proposition B) afin d'effacer symboliquement une partie du sens du signe A (de la proposition A). En effet – dans l'horizon d'une langue parfaite – dès lors que le nouveau signe est créé par l'adjonction d'un nouveau signifiant, soit donc désormais A' (signe ou

⁵ Cf. Nicolai, 2007, 2011. Corrélativement, il est cocasse de constater que c'est chez des auteurs « illégitimes » du point de vue de LA linguistique que fusent des propositions intéressantes sur les fonctionnalités du langage (Cf. Barthes ou Dewitte pour les auteurs cités).

⁶ C'est alors que, prenant la place d'un Il qu'il aurait ainsi objectivé, Barthes pose que « Il se sent solidaire de tout écrit dont le principe est que le sujet n'est qu'un effet de langage. Il imagine une science très vaste, dans l'énonciation de laquelle le savant s'inclurait enfin – qui serait la science des effets de langage » (1975 : 656)... et en appelle à une « linguistique vraie, qui est la linguistique de la connotation ». Notant encore incidemment que « dans l'étymologie, ce n'est pas la vérité ou l'origine du mot qui lui plaît, c'est plutôt l'effet de surimpression qu'elle autorise : le mot est vu comme un palimpseste : il me semble alors que j'ai des idées à même la langue – ce qui est tout simplement : écrire (je parle ici d'une pratique, non d'une valeur) » (*op. cit.* : 662).

⁷ Et vive la langue de bois !

proposition), son sens est censé être transformé dans cette nouvelle attribution par la grâce d'une sorte de mise à zéro d'un « compteur d'enrichissement connotatif » dont l'effectivité résulterait du postulat de « rigidité référentielle ». Corrélativement, lorsqu'il s'agit d'une proposition, elle est *a priori* dotée d'une valeur de « véracité » rétro-justifiée par sa non mise en question même. Le A', désormais vierge d'histoire, devient la base d'une nouvelle historicité jusqu'à ce que son emploi répété et sa mise en signification dans les contextes d'utilisation ordinaire instillent par la rétention de ces utilisations successives un nouvel enrichissement du sens, condition de l'utilisation du langage et fonctionnement classique (connu de tous les linguistes) à la base de toutes les désignations euphémisées. C'est là l'outil de base des « dites // ne dites pas » et le fonctionnement ordinaire du langage.

Jeudi : Le politiquement correct et la construction des connaissances

Mais le *politiquement correct* va au-delà des jeux de langage sur les désignations et il concerne tout autant les procès de construction des connaissances. Ici il ne s'agit plus de l'euphémisation des mots « choquants » mais de la validation et de la définition de pertinence de propositions convenues énoncées sur le monde, et donc de la valeur de croyance – sinon de vérité – qu'il convient d'attribuer à des assertions proférées comme relevant de l'évidence et de la normalité. Il correspond à la fois à une nécessité et à un jeu d'œillères. C'est sans doute ce que subodorent les tenants d'une « stigmatisation lourde ». Méthodologiquement, en tant que je m'intéresse particulièrement au langage, j'exemplifierai deux focales : l'une générale (le *scientifiquement correct* en général) et l'autre spécialisée (le *linguistiquement correct* en particulier), avant de présenter une étude de cas dans le domaine linguistique.

Le scientifiquement correct en général

Il s'illustre de propositions *politiquement correctes* ordinaires. En voici une poignée : *il y a un progrès continu dans le domaine scientifique ; la connaissance scientifique est objective ; il y a des sciences dures et des sciences molles ; la plupart des spécialistes pensent que « X », en conséquence, « Y » ; il a été statistiquement démontré que A, B, C.*

On n'envisage généralement pas de nier directement de tels énoncés, non pas parce qu'on y croit sans faille⁸ mais parce qu'ils font *a priori* l'objet d'un tel consensus que cela leur donne toute la force idéologique d'énoncés politiquement corrects, c'est-à-dire d'énoncés conformes à ce qu'il convient de dire (faire, croire) dans l'establishment concerné. Nous sommes au cœur du problème. Qui défendrait leurs contraposées sauf à entrer dans des explications longues⁹ et de toute façon hors de propos dans le contexte ordinaire de profération des énoncés initiaux ? Car énoncer « il y a un progrès continu dans le domaine scientifique » ou encore « la connaissance scientifique est objective » n'est pas proférer des énoncés à l'attention des scientifiques mais plutôt pour l'édification d'un public « ordinaire » : celui pour qui la doxa des spécialistes revisitée par le sens commun fait loi. A partir de là, soit on nie en bloc ces énoncés (ce qui met hors champ le « proférateur » de la contraposée : Diable ! Cet apostat ne deviendrait-il pas « imprécateur » ?!), soit on les accepte... Mais ce faisant, on conforte leur force idéologique. De toute façon, chaque nouvelle énonciation conforte cette force idéologique.

⁸ Penser à Nietzsche : « *Nous ne savons toujours pas d'où provient l'instinct de vérité, car jusqu'à présent nous n'avons entendu parler que de l'obligation de mentir selon une convention établie, de mentir en troupeau dans un style que tout le monde est contraint d'employer. A vrai dire, l'homme oublie alors que telle est sa situation. Il ment donc inconsciemment [...] ... et c'est même par cette inconscience-là, par cet oubli qu'il en arrive au sentiment de la vérité* » ([1873] : 408).

⁹ Cf. Huyghe (1991) pour la mise en évidence ludique du jeu de la contraposition.

Nous pouvons toutefois percevoir la fonction de « signifiants occultants » de ces énoncés, leur valeur de catégorisation *a priori*¹⁰, la référence constante à la légitimité du « plus grand nombre » (« la plupart des spécialistes pensent que... ») qui, à la fois dédouane ce « plus grand nombre » de la responsabilité de son choix et conforte la position qu'il retient. On peut ainsi y retrouver le poids de l'idéologie au sens barthésien, c'est-à-dire « *ce qui se répète et consiste (par ce dernier verbe elle s'exclut de l'ordre du signifiant)*¹¹ » (*op.cit.* : 680). Entendons évidemment *consiste* comme « être avec ».

Le politiquement correct en linguistique

Tout autant que le *scientifiquement correct en général*, le *politiquement correct* est illustré en linguistique par quelques propositions simples. En voici un florilège¹² : *la linguistique est une discipline scientifique ; la linguistique est une science jeune ; il y a une faculté de langage innée et universelle, proprement humaine ; les lois du changement phonétique sont régulières et sans exception, au même titre que les lois de la nature ; il existe un noyau dur de la linguistique ; il y a une nécessaire unité que nous devons retrouver sous la diversité des formes linguistiques ; les langues actuelles dérivent nécessairement d'une langue originelle.*

Avec de tels énoncés l'on entre concrètement dans le débat, et à la question « *Qu'est-ce qui est « intéressant » à propos du politiquement correct ?* », je répondrai :

- les procès auxquels nous participons en tant que chercheurs, consommateurs et diffuseurs de connaissances (linguistiques dans notre cas) dans leur généralité et dans leurs dimensions anthropologiques (pratiques et symboliques) ;
- les représentations élaborées en rapport. Il s'agit des représentations et états de connaissances tenus pour acquis.

A la question « *Qu'allons-nous chercher à approcher ?* », je répondrai :

- les contraintes sociales, les implicites et les présupposés qui participent de l'arrière-plan des choix théoriques du moment ;
- l'impact réel ou potentiel des stratégies individuelles ou collectives des chercheurs, des diffuseurs, des Institutionnels et des consommateurs de connaissances qui sont les nécessaires acteurs de ces procès.

A la question « *Pourquoi ?* », je répondrai encore : parce que, consciemment ou non, ils participent :

- à la construction, au figement et à la transformation des questionnements donnés pour légitimes et pour acceptables dans le *hic et nunc* ;
- aux procès auxquels nous participons en tant que chercheurs, consommateurs et diffuseurs de connaissances ;
- aux représentations élaborées en rapport.

¹⁰ Par exemple, dans les fichiers d'experts de l'AERES, il y a une classification explicite entre trois domaines : « sciences dures », « sciences du vivant » et « sciences humaines et sociales ». Au qualificatif « sciences dures » ne s'oppose pas ici le qualificatif « qui va de soi » « sciences molles ». Tout comme dans la classification de nos départements français ne s'oppose plus le département des « Hautes-Alpes » au département des « Basses-Alpes » qu'un transfert dénomiatif à « relevé » en « Alpes de Haute Provence ».

¹¹ Et là, Barthes constate dans la tradition des constructions mythologiques : « *Il suffit donc que l'analyse idéologique (ou la contre-idéologie) se répète et consiste (en proclamant sur place sa validité, par un geste de pur dédouanement) pour qu'elle devienne elle-même un objet idéologique* » et pose la question : « Que faire ? ». Il y répond ainsi : « *Une solution est possible : l'esthétique... C'est peut-être là le rôle de l'esthétique dans notre société : fournir les règles d'un discours indirect et transitif (il peut transformer le langage, mais n'affiche pas sa domination, sa bonne conscience)* ».

¹² Penser par exemple à la présentation de S. Auroux « *Le linguistiquement correct* », Séminaire de l'ISH «Épistémologie et méthodes en sciences humaines» (11 mars 2004).

S'intéresser de ces points de vue aux contraintes imposées par la tradition, introduites par les « Establishments » décideurs dans le domaine de la recherche, induites par l'opinion des pairs censeurs et recenseurs (financements et reconnaissances symboliques) me semble être un nécessaire exercice de gymnastique pour une meilleure santé mentale et une meilleure compréhension de la façon dont se développent les mythologies qui nous ensèrent. C'est pourquoi je vais m'attacher à un cas récent de forçage scientifico-social dans l'espace de la recherche en linguistique. Je l'étudierai non pas dans son contenu scientifique mais dans la modalité de son imposition. Là où à la fois l'*activisme* à connotation académique, la *manipulation* médiatique et la *construction* « mythologique » ont su se conjindre pour parvenir à légitimer, sinon imposer, un certain « renouveau scientifique » et à structurer des positions de pouvoir symbolique et matériel.

Vendredi : Une étude de cas : la question de l'origine des langues

Commençons par raconter une histoire. Il était une fois une question d'hier, mais aussi une question d'aujourd'hui : celle de *l'origine des langues*. Il s'agit d'un thème privilégié pour des Mages et des Poètes. Mais est-ce tout ? Non, bien sûr, sinon l'on n'en parlerait pas ici ! En effet, après que, pendant plus d'un siècle, l'on a laissé en friche les questionnements à prétention scientifique touchant à ce propos, voici que depuis environ 30 ans d'autres repères, d'autres phénomènes, d'autres dynamiques réactualisèrent cette question. Alors, un jour, à l'inspection de l'état du monde linguistique cela finit par s'imposer aux observateurs attentifs et une réflexion sur *l'histoire de la linguistique* en assura le constat :

Depuis les années soixante dix du vingtième siècle, les études sur l'origine des langues se sont multipliées dans le monde entier au point d'être considérées comme le secteur moteur de la recherche linguistique.

Il s'agit d'une réorientation profonde puisque le développement de la linguistique moderne a été assuré par le rejet de cette question hors de la discipline, rejet largement partagé chez les linguistes et assumé dès 1866 par les statuts de la Société de Linguistique de Paris¹³.

Cette réorientation correspondrait à un changement de paradigme, puisqu'il deviendrait nécessaire de considérer que la linguistique appartient au domaine des sciences naturelles ; elle serait permise par une « nouvelle synthèse » entre linguistique, biologie et archéologie et la pertinence de la génétique pour la connaissance du langage humain (Auroux, 2007).

Dont acte. En arrière-plan, comment expliquer cette transformation, ce renouveau d'intérêt ? Quelle *logique* reconnaître dans sa mise en œuvre ? Autour de la question de l'origine des langues, il y a toujours eu un mythe. Au siècle dernier, le mythe était en état de latence. En sommeil. En sommeil seulement. Alors, une fois le mythe rappelé (réveillé) sur la foi de propositions intéressantes mais discutables, claironnées par quelques chercheurs dans leurs domaines respectifs, la boîte de Pandore va s'ouvrir et la *refonctionnalisation* de ce questionnement va se mettre en marche. Sont-ce les Chercheurs ou les Médias qui initièrent le

¹³ En 1866, la Société de Linguistique de Paris, nouvellement créée, procède à une mise au point contextualisée à l'attention de ses Membres : *Article II. -- La Société n'admet aucune communication concernant soit l'origine du langage, soit la création d'une langue universelle*. Texte refondu en 1876 en un seul article : *Article I. -- La Société de Linguistique a pour objet l'étude des langues et l'histoire du langage. Tout autre sujet d'études est rigoureusement interdit*. Et après ça... plus de cent ans de travaux studieux.

processus ? Entendons par là : qui le firent sortir du milieu volontaire, mais discret et feutré dans lequel, habituellement, se meuvent les Scientifiques ? Cela importe peu. Ce qui comptera, ce sera *l'interaction volontariste* des deux acteurs (les Scientifiques et les Vulgarisateurs) dans cette *refonctionnalisation*. Mais refonctionnaliser un mythe ne se fait pas tout seul ! Il y faut un volontarisme, il y faut des compétences et il faut agir efficacement pour croiser les deux. La validité des propositions données pour être novatrices et, bien évidemment, pour être « scientifiques » étant acceptée *a priori* dans le monde des Vulgarisateurs, l'on va cerner de « *nouveaux paradigmes* » en rapport. En regard de la recherche dite scientifique, ce qui est sous-jacent ici c'est la volonté de transformer en *questionnements pour la « science d'aujourd'hui »* de *grandes questions aporétiques* généralement situées dans un *no man's land* entre science et mythe et adressées à un public plutôt non spécialisé. Dès lors, l'espace médiatique des professionnels de la vulgarisation va s'instituer en caisse de résonance tandis qu'une triangulation se développera autour des *acteurs* nécessaires à cette dynamique (Médias / Scientifiques / Public). De grandes perspectives de « renouvellements paradigmatiques » sont annoncées et affirmées par les organes de la vulgarisation scientifique. Autour des *leitmotifs* traditionnels (Savoir – Vulgariser – Faire connaître), tous les outils disponibles sont mobilisés et la refonctionnalisation volontariste du mythe, scandée par un ébranlement périodique orchestré dans le monde des vulgarisateurs, est bien relayée par les médias¹⁴. Désormais, avec l'entrée active des « Scientifiques » dans le jeu il va de soi que les Mages et les Poètes ont quitté la scène. Face à nous, seuls sont présents les « Spécialistes » qui les remplacent en affichant leur fonction de « passeurs de connaissances » avec tout le sérieux de la fonction.

Le politiquement correct est en cours de modification.

Volontarisme

Enonçons maintenant une trivialité : les Vulgarisateurs ne vulgarisent que lorsqu'il y a une activité scientifique vulgarisable à vulgariser !... Bon. Dans ce contexte très particulier, un certain nombre de Scientifiques vont créer des événements en *affirmant* des hypothèses et en *proclamant* des résultats. Et l'articulation recherche – médiation – vulgarisation va se mettre à fonctionner.

Elle *agit*, elle va *occuper le terrain*. Une intense *activité* scientifico-médiatique se développe et un *activisme* adapté se manifeste. Des outils sont construits, des symboles sont élaborés tandis que la triangulation Scientifique – Vulgarisateur – Public va s'amplifier à travers une dynamique où chacun des trois acteurs prend sa force de la présence des deux autres.

L'intéressant ici – en France – c'est que l'initiative aura été amorcée *par le haut* et par les acteurs scientifiques car ce ne sont pas quelques « marginaux » laissés pour compte de l'Establishment académique qui l'ont lancée. Par le haut, avec méthode et volontarisme, une focalisation dirigée vers la thématique de *l'origine des langues et du langage* est proposée aux chercheurs eux-mêmes pour les inciter à percevoir, inscrire et légitimer le thème de cette

¹⁴ C'est ainsi, que sur 20 ans, de l'été 1991 à l'été 2010, sans recherche particulière, j'ai pu inventorier une dizaine de numéros de revues de vulgarisation ou de magazines « grand public » qui ont choisi de faire leur couverture sur ce thème du renouvellement du questionnement sur « l'origine des langues et/ou du langage » : L'Express 21 août 1991 *Ainsi parlaient les premiers hommes* ; Le Journal du CNRS 81, septembre 1996 *Histoire de langues* ; Pour la science, octobre 1997 *Les langues du monde* ; La Recherche 306, février 1998 *La querelle de l'origine des langues* ; Sciences humaines 27, décembre 1999 *Le langage. Origine, nature, diversité* ; Courrier International, mars-avril-mai 2003 *Cause toujours ! A la découverte des 6700 langues de la planète* ; Science et vie 227, juin 2004 *Découvertes : du langage aux langues* ; Manière de voir. Le Monde diplomatique 97, février-mars 2008 *La bataille des langues* ; Les Cahiers de Science et vie 118, août-septembre 2010 *Les origines des langues. Comment elles naissent, comment elles meurent*.

recherche dans l'espace général de leurs représentations du moment. Les symboles et les outils du prestige scientifique sont mobilisés à cette fin. Des hommes de science influents de par leur position, agissent et jouent au/le jeu nouveau¹⁵. Corrélativement, des projets et des travaux ambitieux sont engagés et très vite insérés dans la boucle médiatique¹⁶ par des hommes chargés du pouvoir académique et institutionnel. Les symboles les plus prestigieux de l'imagerie universitaire sont convoqués pour valider l'activité engagée¹⁷ et des lieux mythiques servent de cadre¹⁸... Des personnalités iconiques sont sollicitées et les images des pouvoirs intellectuels médiatisables s'affichent¹⁹. LE nouveau thème de recherche s'installe ainsi comme LE renouveau scientifique... Et, ce qu'on avait déjà appelé LA « nouvelle synthèse » devient désormais LE « nouveau paradigme ». Les financements nationaux et internationaux vont suivre tandis qu'un milieu plutôt jeune, actif, réactif et en début de carrière se construit et se structure autour des nouvelles opportunités qui se profilent ; de son côté, la reprise médiatisée des recherches proposées est bien assurée. En marge de cette explosion, les prises de distance ne sont pas très courantes et les espaces de réflexion pour des confrontations potentielles sont rares²⁰. De toute façon, les positionnements critiques restent pour l'essentiel cantonnés hors de la boucle médiatique car, au sein du monde scientifique ce ne sont plus les pairs contestataires qui sont les interlocuteurs, mais les médias et le public. Nous sommes passés d'une dynamique endocentrée validée par les pairs dans l'espace scientifique à une dynamique exocentrée validable par la conjonction Média – Public.

Le lieu d'un nouveau politiquement correct est désormais créé.

L'histoire pourrait s'arrêter là, mais il y manquerait alors une « morale » – entendons par là une « morale » de convention : celle qui revient à « l'analyse de l'histoire » et non pas à fournir à son propos une évaluation de nature éthique qui trouverait sa place dans l'ordre du « bien » ou du « mal » ! Un peu de recul ne sera pas de trop. Poursuivons.

L'effacement du signe

Tout d'abord, une distinction : il ne faut pas confondre ce qui renaît d'un mythe ancien autour de la question de l'origine des langues avec la construction d'un mythe nouveau autour de l'énoncé de conjoncture, répété *ad libitum*, que la, alors toute jeune, Société linguistique de Paris (fondée en 1864) avait placé dans ses statuts en 1866, et que je rappelle ici : « *La société n'admet aucune communication concernant soit l'origine du langage, soit la création d'une langue universelle* » (révisé en 1876). Mais que faut-il entendre ici par mythe nouveau ? Pour mieux percevoir ce qui est en question, une réflexion sémiotique et un détour par Roland Barthes (*Le mythe aujourd'hui*, 1957) sera utile. Voici quelques citations, un peu longues

¹⁵ Pour exemple, des directeurs SHS du CNRS (Jean-Marie Hombert, Alain Peyraube), des chercheurs de tous horizons (Bernard Victorri, Jean-Louis Dessalles), des journalistes scientifiques Jean-François Dortier, etc.

¹⁶ Cf. Par exemple, le programme interdisciplinaire « *Origine de l'Homme, du Langage et des Langues* » (OHLL).

¹⁷ Par exemple, les Conférences de la Cité des Sciences : *Origine et évolution des langues*, Cycle de conférences, du 6 janvier au 17 mars 2005. En partenariat avec le *British Council* et le magazine *Sciences Humaines*, ce cycle est rediffusé dans le cadre du programme « Les chemins de la connaissance », web radio de France Culture.

¹⁸ Par exemple, le Colloque international : *Origine et évolution des langues : approches, modèles, paradigmes* qui se déroulera dans l'amphithéâtre Marguerite de Navarre au Collège de France.

¹⁹ Par exemple, des personnalités académiques de renom international telles que J.-P. Changeux, B. Comrie, C. Renfrew, L. L. Cavalli-Sforza, A. Langaney, W. Croft, W. Labov, G. Sankoff, M. Ruhlen, A. Berthoz.

²⁰ Cependant Auroux (2007) ; Boë, Bessière, Vallée 2003 ; Nicolaï (2000, 2006, 2010), et quelques autres. Voir aussi le numéro 11 (2006) de la revue *Marges Linguistiques* sur le thème : L'origine du langage et des langues ; l'« *École européenne d'été* : « *Histoire des représentations de l'origine du langage et des langues* » tenue à Porquerolles (Var), en 2006.

mais importantes car elles mettent en évidence les caractères essentiels des constructions mythologiques.

Le mythe a pour charge de fonder une intention historique en nature, une contingence en éternité. (853²¹)

Ce que le monde fournit au mythe, c'est un réel historique, [...] ; et ce que le mythe restitue, c'est une image naturelle de ce réel.

... le mythe est constitué par la déperdition de la qualité historique des choses : les choses perdent en lui le souvenir de leur fabrication. (854)

Le rapport qui unit le concept du mythe au sens est essentiellement un rapport de déformation. (835)

... le mythe est une parole volée et rendue. Seulement la parole que l'on rapporte n'est plus tout à fait celle que l'on a dérobée : en la rapportant, on ne l'a pas exactement remise à sa place. (838)

...en général, le mythe préfère travailler à l'aide d'images pauvres, incomplètes, où le sens est déjà bien dégraissé, tout prêt pour une signification : caricatures, pastiches, symbole, etc. (839)

[Le mythe] abolit la complexité des actes humains, leur donne la simplicité des essences, [...] il organise un monde sans contradictions parce que sans profondeur, un monde étalé dans l'évidence, il fonde une clarté heureuse ; ...

... les choses ont l'air de signifier toutes seules.

Les hommes ne sont pas avec le mythe dans un rapport de vérité, mais d'usage : ils dépolitisent selon leurs besoin ; il y a des objets mythiques laissés en sommeil pour un temps ; ce ne sont alors que de vagues schèmes mythiques, dont la charge politique paraît presque indifférente. (854)

Alors, maintenant... En sachant que la dénonciation des mythologies ne peut pas ne pas être aussi une élaboration mythologique. Qui joue et qu'est-ce qui se joue dans les élaborations mythologiques ? Sommes-nous condamnés à construire des mythologies et à composer avec elles ? Comment se situent-elles par rapport au *politiquement correct* ?

La mise en signification

Revenons-en à l'énoncé de l'Article 2 de la S.L.P. devenu un symbole « exemplaire » à stigmatiser dans une pseudo-bataille pour reconnaître le « droit à la scientificité »²² de la recherche sur l'origine des langues. En tant qu'objet mythologique ce n'est pas un *signe*, ce n'est qu'un *signifiant*... C'est une forme quasi *vide de sens*, disponible pour manifester un *concept mythologique*. Sémiotiquement, il y a là ce *double jeu* du signe : *signe* de ce qu'il dénote et *signifiant* disponible pour un *concept* à préciser. De fait – et je reprends ici une image de Barthes – je regarde à travers la vitre embuée... je vois le paysage *et* je vois la vitre. Dans les deux cas nous sommes là en tant que participants à la construction de la signification

²¹ La pagination renvoie à : Roland Barthes, *Œuvres complètes 1 (1942-1961)*, Seuil.

²² Dès lors qu'on imagine – ne serait-ce qu'en tant que boutade – invoquer un tel droit, comme l'on invoquerait celui des peuples à disposer d'eux-mêmes, celui des femmes à l'avortement ou celui des enfants à l'éducation, ou celui des mourants à l'euthanasie, l'on est dans le cadre de l'idéologie.

mythologique. Alors, dans notre cas d'espèce, quel est donc le *concept* qui est attribué au nouveau signifiant *Article 2 de la S.L.P.* ?

Sachons que *Je* peut toujours en « proposer » un, tiré de *mon* expérience subjective et de *mon* histoire, certes ! Mais *Nous*, peut aussi en « reconnaître/retrouver/construire » un, tiré des (de *nos*) énoncés proférés à son propos. De fait, les deux procédures *font sens* puisque *Je* (avec toute la subjectivité qu'il contient), comme *Nous* (avec son intersubjectivité et sa conventionalité) sommes partie prenante de cette *construction du sens* à partir des formes signifiantes disponibles. Cependant, c'est ce qui se passe dans l'espace du *Nous* qui va importer ici.

Mais tout d'abord, un peu d'ordre. Catégorisons encore une fois. Trois types d'énoncés conduisent à des proférations à propos des développements actuels sur « l'origine des langues » :

- énoncés *idéologiques... signifiants* disponibles à toutes fins ;
- énoncés *engagés... orientés* sur le sens du *dit* ;
- énoncés *distants... focalisés* sur la *construction sémiotique*.

Voici donc quelques illustrations²³ qui les exemplifient :

- Énoncés à dominance *idéologique...*

Jean-François Dortier : *Au XIXe siècle, les théories et les hypothèses étaient si nombreuses et farfelues que la Société linguistique de Paris décida en 1866 de renoncer à toute publication sur le sujet. La question des origines du langage restera au ban de la communauté des linguistes pendant presque un siècle. (L'homme, cet étrange animal : Aux origines du langage, de la culture, de la pensée, Éditions Sciences Humaines, 2004)*

Françoise Monier : *A cause d'une erreur de jugement de la très académique Société de linguistique de Paris, qui décrète, en 1866, que les débats sur les origines du langage sont exclus de leurs travaux, alors qu'il s'agit d'un thème fondamental. (L'Express 21 août 1991, « Ainsi parlaient les premiers hommes »)*

Sur la piste d'une hypothétique langue mère : Les « Homo-sapiens » parlaient-ils une langue évoluée avant de quitter leur berceau africain ? Les idiomes actuels dérivent-ils de ce proto-langage ? Les linguistes, mais aussi les préhistoriens et les généticiens, débattent de ces questions sur nos origines... Fadaïses, absurdités, non-sens. Dans la communauté des linguistes, les travaux sur l'origine du langage et des langues ont, longtemps, été frappés du sceau de l'hérésie. Il suffit, pour s'en convaincre, de consulter les statuts de la Société linguistique de Paris (S.L.P.), fondée en 1866 : l'article 2 de son règlement dispose sans ambages que « aucune communication concernant soit l'origine du langage, soit la création d'une langue universelle » n'est admise. Depuis, une part de ces tabous sont tombés. Même si d'importantes controverses subsistent. (Le Monde du 16.08.05)

Jean-Marie Hombert : *Lorsqu'en 1866 les vénérables membres de la Société linguistique de Paris décidèrent d'exclure de leurs débats la problématique de l'origine du langage, nul n'aurait pu prévoir que cette question allait susciter tant de passions plus d'un siècle plus tard. (4^e de couverture de Aux origines des langues et du langage, Fayard, 2005)*

Alain Peyraube : *ces deux questions, de l'origine du langage et de celle des langues, sont bien l'objet, depuis une dizaine d'années, de recherches en nombre croissant, et de plus en plus fécondes. Il est loin le temps où la puissante Société de linguistique de*

²³ Les éléments « typiques » sont mis en gras.

Paris interdisait à ses adhérents, en 1866, de débattre de ces thèmes. (L'origine des langues et du langage, Sciences Humaines 27, décembre 1999)

– Enoncés à dominance engagée...

Exposé (B. C.) : *Je vais ... commencer par **une curiosité scientifique, à laquelle il est souvent fait référence.** Cette curiosité date de 1866 et elle exprime en réalité la position officielle de la science linguistique, jusqu'à ces dernières années, quant à la question de la langue originelle. L'article 2 de la Société de Linguistique de Paris ... stipule qu'elle n'acceptera aucune communication touchant l'origine des langues ni les propositions de langue universelle. Cet article a été rapporté, mais **l'interdit a en réalité continué à fonctionner jusqu'à une époque récente.** Il ne s'agissait pas seulement de protéger la Société et son Comité de lecture des délires graphomaniacs des glossophiles, ces amoureux éconduits de la linguistique. **Cet interdit signifie tout autant que les deux sujets en cause ne sont pas et ne peuvent être des sujets scientifiques. La question de l'origine des langues est une question propre à faire délirer.*** <http://www.anthropologieenligne.com/pages/avbabelR.html> (consulté le 19/11/10).

Jean Le Du : *On se souvient que l'article 2 des statuts de la Société Linguistique de Paris (1866) stipulait qu'aucune communication concernant l'origine du langage ne serait admise en son sein. La linguistique naissante avait alors besoin, pour se développer, de se démarquer des préoccupations métaphysiques qui baignaient toutes les réflexions sur le langage. **Ce temps est bien révolu, grâce aux avancées de la paléo-anthropologie, de l'archéologie, de la génétique et de la linguistique.*** (Etudes Celtiques 35 : 351-358, 2003)

Enoncés distants...

Sylvain Auroux : *En matière de recherches linguistiques, le nombre de travaux sur l'origine des langues et du langage est, depuis une trentaine d'années, exponentiel. Mais un point crucial n'a été que rarement abordé, celui du rapport entre l'état de la recherche contemporaine et ce fait unique dans l'histoire des sciences humaines : en 1866, les recherches sur l'origine des langues faisaient l'objet d'un interdit par la Société de linguistique de Paris. (4^e de couverture de *La question de l'origine des langues*)*

A partir de ces exemples, si l'on en revient à Barthes, il est loisible de cerner le *concept* sous-jacent à la *mythologie* qui nous intéresse. C'est un concept double : « *Oppression et arbitraire* ». Sa reconnaissance en tant que *concept* va de soi car elle découle directement des énoncés idéologiques préalablement proférés. En effet :

Comment, nous, acteurs du 21^e siècle, dynamiques, ouverts, conscients et non naïfs, pourrions-nous ne pas nous démarquer vivement de ceux-là qui, stigmatisés à travers des qualifications et des assertions telles que : « La Société de linguistique de Paris : **la très académique...** » ; « **les vénérables membres de la Société** » ; « L'article 2 : **une curiosité scientifique**²⁴ », nous sont donnés comme les « doctes » d'un autre âge.

Comment ne pas se réjouir, aujourd'hui « **que ce temps soit bien révolu, grâce aux avancées de...** » ; « **qu'une part de ces tabous sont tombés !** ».

Comment ne pas s'élever contre les « *erreurs du passé* », contre « **l'erreur de jugement, le décret sans appel, l'exclusion** »... D'autant plus que cela se passait « hier », que tous les médias le disent aujourd'hui dans le même temps que l'on constate un important

²⁴ Certes, en 1866, alors appuyée sur ses deux ans d'âge, c'est sans doute une rhétorique du type : « *la jeune et dynamique...* », « *la volontaire société appuyée sur les nouveaux paradigmes en train de s'affirmer...* », que l'on aurait entendu si, à cette époque, avait existé la bulle médiatique dans laquelle se trouvent aujourd'hui scientifiques et vulgarisateurs.

investissement financier et institutionnel ! Et pour doubler cette légitimité historique d'une légitimité scientifique, comment ne pas reconnaître, en raison du re-fondement actuel annoncé dans les domaines « de pointe » de la connaissance, que... **l'origine du langage est une problématique (essentielle) !** Que **l'origine du langage est un thème fondamental.**

Dès lors, comment ne pas juger normale la « juste revanche » de *la question de l'origine des langues* alors qu'il nous est affirmé que, pendant si longtemps elle a été... « **mise au ban de la communauté des linguistes, frappée du sceau de l'hérésie !** » Notre réaction ne peut qu'être immédiate. La voici : il est *légitime* et *normal* de **lutter contre l'oppression et l'arbitraire** symbolisé par cet « article 2 de la S.L.P. ».

Un nouveau politiquement correct est maintenant institutionnalisé.

Nous sommes bien là dans un espace sémiotiquement complexe, discursif et gesticulatoire au sein duquel se développe le *concept* dont *nous* assumons la « réalité » mythologique. *L'Article 2* n'est plus la simple trace d'un moment de l'histoire de la linguistique dans une éphéméride, il est devenu un *signifiant* que l'on choisit explicitement pour soutenir un *concept*. Mais la caractéristique *intéressante* de l'affaire, c'est que *nous* sommes partie prenante de ce NOUS. En effet, *nous* sommes toujours au cœur d'une mythologie. Les concepts mythologiques ne peuvent pas se refuser car, à la fois, ils sont *en NOUS* et ils nous *enserrent*. *Re-historicisés*, ils fournissent des conditions de la construction du sens, de la transformation / création des signes. Le travail volontaire de construction mythologique revient à créer, rendre légitime, et finalement, rendre transparent le cadre de travail qui justifiera l'action conduite en son lieu. Sa fonction est stratégique. La mythologie fonctionnera d'autant mieux qu'elle n'est pas reconnue en tant que mythologie.

Il en va de même pour le *politiquement correct*.

Alors, si l'on veut bien analyser l'émergence du questionnement sur l'origine des langues, on postulera qu'il procède de trois dynamiques.

1. Celle de la construction mythologique

- La notoriété et le prestige académique comme ressources d'image,
- l'activisme médiatique comme vecteur de développement,
- la fonctionnalisation des mythologies de la vulgarisation scientifique comme logistique,
- l'auto-validation de la recherche par les acteurs de cette recherche comme base de référence.

2. Celle de la construction économico-financière

- La prise d'un pouvoir institutionnel, puis en filant une image économique :
- l'analyse du « marché » et le *lobbying* corrélatif,
- la création de « valeurs » dans le circuit d'échange,
- la « mise en bourse » du « capital » accumulé,
- la « réintégration des bénéfiques » pour « dynamiser l'entreprise ».

3. Celle des stratégies d'existence des acteurs de la recherche.

- Possibilités d'action contraintes par le thème mais stabilisantes,
- opportunités de « développements de carrière »,
- « mise en faisceau » avec d'autres mythologies corrélatives,
- magnification d'une œuvre collective et d'un renouvellement scientifique.

Détaillons un peu. Au niveau du symbolique, une construction mythologique nouvelle volontairement développée autour du thème de cet *Article 2 de la S.L.P....* (qui n'en

demandait pas tant !) se greffe sur un vieux mythe. La construction mythologique nouvelle est alors un outil qui, dans l'espace social considéré, permet de légitimer, de justifier et de *réactiver* le mythe ancien. Ce qui la renforce *de facto*.

La réhabilitation engagée passe à la fois par :

- 1) la stabilisation de la dimension idéologique du mythe,
- 2) la convocation d'autres représentations mythiques corrélatives telles que « l'excellence », la « nouveauté » et la « scientificité »,
- 3) une mobilisation suffisamment importante et « crédible » du monde académique pour dégager des financements substantiels, nécessaires pour l'ancrage matériel et humain du projet dans l'espace économique,
- 4) la réorientation corrélative de perspectives de recherches concrètes dans un contexte naturel de nécessité et d'ouvertures opportunistes.

Le politiquement correct est patent.

VI. Samedi : Récréation... ou Faire avec le mythologique

Dans ce cercle dont nous ne pouvons sortir, comment agir. Une dynamique possible : jouer la réflexivité ; reconnaître le *mythologique* et le « mythologiser ». Autrement dit, appliquer une contrainte sémiotique sur la construction idéologique.

On aura vu que la dynamique de la construction mythologique autour de l'Article 2 de la S.L.P. montre l'idéologie (*donnée comme « naturelle »*) et son pouvoir. Ceci étant, *introduire* des significations, *jouer* avec les symboles, *composer* avec des mythologies relève du fonctionnement normal du langage. Cela fait partie de la dynamique de communication normale des humains, clivés dans leurs pratiques. Le langage est toujours à double-fond car on (re)structure le monde en parlant, on (re)créé un espace de fonctionnement. Pour chaque *volontarisme* activé ou affiché, il y a un *volontarisme* en retour qui recompose le *hic et nunc*.

Les acteurs de la communication sont bien évidemment dans leurs langues : on ne peut pas ne pas *signifier*, on ne peut pas échanger des signes sans modifier leur sens.

En tant qu'acteurs de la communication, l'on ne peut pas ne pas se *présenter* dans l'échange et l'on ne peut pas ne pas *représenter* au moment même où nous *re-présentons* à la fois nous-mêmes et nos expressions communicationnelles dans un cadre qui *donne sens* à l'ensemble²⁵.

Sémiotiquement, la fonction mythologique, ce pourrait être le *sine qua non* de la création des signes. Nous *représentons* sans nécessairement savoir ce que nous représentons puisqu'on peut très bien représenter à son insu ; et l'on représente probablement toujours quelque chose à son insu.

Les signes, générés au cours du procès de sémiotisation, *représentent*. Les acteurs qui actualisent ce procès, *re-présentent*, *se présentent* et *représentent* dans un même mouvement. A travers ces activités de *présentation* / *re-présentation*, les *acteurs* que nous sommes ne peuvent pas ne pas se poser stratégiquement dans le cadre communicationnel postulé et toujours redéfini en situation, à l'intérieur duquel l'échange se manifeste.

La circularité en tant qu'image fondatrice (signifier... intégrer l'acteur... *former* du sens... exclure l'acteur... créer des signes... signifier...) est normale et patente.

²⁵ Cf. Nicolai, 2011.

VII. *Dimanche* : Histoire sans fin

Et le *politiquement correct* ? En fin de compte, il est partout et, comme je l'ai suggéré, c'est sans aucun doute une condition de nécessité du fonctionnement ordinaire de l'humain.

Il est dans le détournement situationniste. Dans l'humour comme (re)construction sémiotique et travail sur les *mythologies*... L'humour dit « de bon goût » comme celui dit « de mauvais goût ». L'humour exclu, comme le récupéré. L'humour « gentil », l'humour « méchant ». Il y a un *politiquement correct* de rupture sociale ; il y a un *politiquement correct* de nécessité sociale. Au même titre que les publications sur *l'origine des langues*, le thème du *politiquement correct* peut faire gagner de l'argent – ce qui n'est pas si mal ! Par ailleurs, parler du *politiquement correct* peut être *politiquement correct*. Enfin, le thème du *politiquement correct* est aussi un thème mythologique.

En conséquence, on comprend qu'il n'est ni à stigmatiser, ni à encenser. Que des linguistes aient agi pour le manipuler afin d'atteindre leurs objectifs comme le montre cette étude de cas n'est ni plus ni moins qu'un avatar de la communication d'aujourd'hui. Et *aujourd'hui* est tout simplement ce qu'il est. Dès lors, le *politiquement correct* est seulement à appréhender, à objectiver et à analyser en tenant compte de la récursivité qui l'introduit dans sa critique même. C'est pourquoi il n'est pas dit que les variables conjoncturelles qui se manifestent dans la dynamique d'émergence que j'ai ici prise en exemple soient très différentes de celles actualisées à l'avènement du paradigme structuraliste du 20^e siècle. Le structuralisme affichait, lui aussi, ses *révolutions coperniciennes*. Sauf que, peut-être, la variable *manipulation mythologique* et la variable *manipulation médiatique* sont davantage objets d'attention et de pratiques instrumentalisées dans la conjoncture actuelle, en raison de l'existence d'autres moyens et d'autres mythologies. Si le niveau de médiatisation et de refunctionalisation des mythes potentiellement intéressants est sans doute historiquement et conjoncturellement déterminé, il est peu probable que les variables introduites dans le jeu soient différentes.

Ainsi, la réflexion utile ne porte sans doute pas sur la stigmatisation de ces variables mais sur la reconnaissance et l'analyse de la manipulation qui en est faite, sur la conséquence de cette manipulation sur les directions de recherche, l'évolution des connaissances et encore sur la capacité des chercheurs à développer réellement une réflexion critique et à conserver une distanciation par rapport à elles. Dès lors, pour bien finir la semaine, un possible « exercice d'école » pour les jeunes chercheurs d'aujourd'hui :

Énoncé : En vous appuyant sur ce qui précède et en le mettant en question si nécessaire,

- vous *rendrez compte* de la construction de la saga contemporaine de « *l'origine des langues* » dans la recherche contemporaine ;
- vous analyserez ses *implications* pratiques, théoriques et idéologiques ;
- Vous retrouverez *en quoi* elle transforme et stabilise à la fois un jeu sur le *politiquement correct* par la simple modification des valeurs affectées à ses variables ;
- Vous vous demanderez *dans quelle mesure* l'activisme introduit « par le haut » dans la sphère des Scientifiques correspond ou non à une manipulation consciente dans le procès de modification des propositions 'politiquement correctes' antérieurement admises.

Bibliographie

AUROUX S., 2004, « *Le linguistiquement correct* », Séminaire de l'ISH « Épistémologie et méthodes en sciences humaines » (11 mars 2004).

- AUROUX S., 2007, *La question de l'origine des langues, suivie de l'historicité des sciences*, Paris, PUF.
- BARTHES R., 1953, *Le degré zéro de l'écriture, suivi de Nouveaux essais critiques*, Paris, Seuil.
- BARTHES R., 1957, *Mythologies*, Paris, Seuil.
- BARTHES R., 1975, *Barthes par lui-même*, Paris, Seuil.
- BOË L.-J., BESSIERE P. et VALLEE N., 2003, « When Ruhlen's « mother-tongue » theory meets the null hypothesis », Communication au *Congrès International des Sciences Phonétiques*.
- DEWITTE J., 2007, *La pouvoir de la langue et la liberté de l'esprit. Essai sur la résistance au langage totalitaire*, Paris, Michalon.
- HUYGHE, F. B., 1991, *La langue de coton*, Paris, Lafont.
- KLEMPERER V., 2003, *Lti, la langue du IIIe Reich*, Paris, Agora.
- NICOLAÏ R., 2000, *La traversée de l'empirique : essai d'épistémologie sur la construction des représentations de l'évolution des langues*, Paris, Ophrys.
- NICOLAÏ R., 2006, « Origine du langage et origine des langues : réflexions sur la permanence et le renouvellement d'un questionnement des Lumières », dans *Marges Linguistiques*, 11, *L'origine du langage et des langues*, pp. 93-129.
- NICOLAÏ R., 2007, *La vision des faits*, Paris, L'Harmattan.
- NICOLAÏ R., 2010, « Origine et évolution des langues. Débat sur la construction des connaissances à travers l'analyse d'un ouvrage », dans *Natures Sciences Sociétés* 18, pp. 179-186.
- NICOLAÏ R., sous presse, « Espace de variabilité, dimension du paraître et dynamique des acteurs », dans G. Siouffi (éd.) *Modes langagières dans l'histoire*, Paris, Champion.
- NICOLAÏ R., 2011, *La construction du sémiotique. Sur les dynamiques langagières et l'activisme des acteurs de la communication*, Paris, L'Harmattan.
- NIETZSCHE F., [1873], *Vérité et mensonge au sens extra-moral*, dans *Œuvres (I)*, Éditions de La Pléiade, Paris.
- ORWELL G., 1972 [1949] 1984, Paris, Gallimard.

VERS DES PROCESSUS QUALITATIFS D'ÉVALUATION DE LA RECHERCHE ? PERSPECTIVES SOCIOLINGUISTIQUES A TRAVERS L'ÉVALUATION A FINS EDITORIALES

Didier de Robillard

EA 4246 DYNADIV, Université François-Rabelais de Tours

La part « L » des processus d'édition de revue

Comme chacun l'a présent à l'esprit, Claude Caitucoli a lourdement et efficacement investi dans le domaine de l'édition de recherche à travers le travail de publication de la revue en ligne *Glottopol*, dont il est l'un des fondateurs et principaux animateurs. Il m'a donc paru pertinent de lui proposer quelques réflexions concernant l'activité éditoriale, dont j'espère avoir l'occasion de débattre avec lui.

Cette contribution se focalisera sur l'évaluation à fins éditoriales à titre d'illustration, mais *mutatis mutandis*, cela concerne l'ensemble des processus d'évaluation de la recherche.

Nombre de processus de fonctionnement d'une revue comportent, pour reprendre l'heureuse expression souvent utilisée par Boutet, et légèrement adaptée ici, une « part langagière / linguistique / discursive ». En effet, une grande partie des fonctionnements d'une revue se fait par le biais de constructions et d'échanges « L » (pour « linguistiques / langagiers / discursifs », lorsqu'il est préférable de ne pas les dissocier), et cela peut aisément s'envisager de manière sociolinguistique. Au cœur de ces processus se trouve celui de l'« évaluation » des articles proposés pour publication. Cela entraîne en effet, d'abord, l'affichage par la revue de critères d'évaluation, si elle met en œuvre des critères différents de ceux communément admis, puis, de la part de ceux qui soumettent un article, la recherche de la coïncidence du texte à produire/ produit avec ces normes, et donc la mise en évidence des efforts effectués pour s'aligner sur ces critères dans les propositions de textes. En face, se trouve une équipe rédactionnelle, des « arbitres » ou « évaluateurs » qui, par leur lecture, produisent du sens à partir notamment de ces textes, et qui, en fin de compte, produisent eux-mêmes un avis, des critiques, des préconisations, etc., qui participent de ces processus « L », ces avis pouvant être variablement explicites, diserts, pouvant prendre la forme, pauvre, du formulaire dans lequel on coche des catégories préétablies ou celle, riche, de l'avis détaillé et argumenté. Ces choix ne sont pas indifférents : le simple questionnaire rempli accrédite l'idée selon laquelle un consensus existe sur les critères, et qu'il est possible de mettre en œuvre de manière homogène ces critères, si bien qu'il est superflu de rajouter quoi que ce soit : l'application mécanique des critères suffirait. L'avis « riche », ou le questionnaire coché et commenté, on

le comprend, pointe vers une autre façon de percevoir l'exercice, ses difficultés, sa probable diversité et son hétérogénéité problématique, ses enjeux et incertitudes.

Des formes intermédiaires et modulations existent, puisqu'il est par exemple fréquent de considérer que plus un avis est positif, moins il est utile de le motiver, et que les revues proposant un questionnaire assorti de zones de commentaires facultatifs sont fréquentes. Cela ne règle cependant pas la question : encore faudrait-il savoir comment ces questionnaires sont lus par leurs destinataires. Une part importante du processus d'édition d'une revue s'effectue donc, décidément par le biais d'une activité littéralement sociolinguistique de construction de sens, d'anticipations de lectures, et, probablement, de malentendus plus ou moins saillants, qui mérite d'être prise au sérieux telle quelle.

N'est-il donc pas alors assez paradoxal que les sociolinguistes qui se réclament d'approches qualitatives pour travailler les discours dont ils font l'expérience sur le terrain, ont assez peu manifesté leur opinion dans le débat concernant les processus bibliométriques d'évaluation des recherches et travaux de recherche, puisque, au fond, il s'agit d'enjeux concernant les moyens de donner un avis sur la pertinence, les apports, les effets d'un discours ?

Cela est d'autant plus étonnant que, fréquemment, les raisons motivant le choix d'approches qualitatives (qu'il faudra définir) relèvent de l'ordre du politique et / ou de l'éthique. Comment alors expliquer qu'on puisse militer pour des approches qualitatives pour certains types de discours, et pas pour d'autres ? Le présent texte vise à faire quelques apports et propositions en ce sens pour alimenter ce débat, crucial à bien des égards comme j'essaierai de l'argumenter. Commençons donc par problématiser le terme clé « qualitatif », car une partie de la réponse à la question précédente provient peut-être de là : cette notion est sans doute entendue dans des sens différents.

« Qualitatif » ?

Pour problématiser cette notion sans y consacrer tout le texte ci-après, il me semble que le plus simple est de considérer que ce qui n'est *pas* une démarche qualitative dépend de différentes formes, matérielles ou symboliques (discours, équations, modèles), de *contrôle a priori*. De l'efficacité de ces contrôles dépend le sens final de l'opération de recherche. L'objectif de ces contrôles est de tenter de rendre transparentes des séquences causales provoquant des événements, de telle sorte qu'un nombre idéalement réduit, en tout cas fini, d'événements puisse sembler produit par des causes en nombre fini, et des chaînes causales en nombre fini. Une expérimentation en relève donc, comme une enquête à base statistique : dans un échantillon dit représentatif, les catégories sont réputées homogènes, les causalités unilatérales, etc.). Ces événements / caractéristiques sont ainsi dotés, dès la conception même de la recherche, de sens pertinent pour les enjeux de la recherche ; ex. : « étant donné les conditions d'expérimentation, si le gaz produit dans l'éprouvette explose à la flamme, c'est qu'il s'agit [qu'il ne peut s'agir que...] d'hydrogène », pour prendre un exemple simple. L'hypothèse sous-jacente est donc que la partie de monde explorée est isolable du reste sans conséquences significatives, que ce fragment est fermé, limité, suffisamment connu par ailleurs pour permettre ces formes de contrôle, que le contrôle d'une partie des événements du monde est possible, et que la frange non-contrôlée / contrôlable ne produirait que des effets peu significatifs. Les démarches non qualitatives font donc l'hypothèse que la construction du sens peut être un processus technologique, prédictible, contrôlable, protocolisable, méthodologisable : il serait, en tout cas, indépendant de celui qui le construit. La notion centrale, dans cette perspective, est donc celle de « signe », puisqu'elle est basée sur l'idée que certaines configurations d'événements (auxquelles sont conférés le statut de signifiants,

Ex. un gaz explosant à la flamme) conduisent vers des signifiés de manière prédictible, comme dans l'idéal des codes et des langues standard, lorsque la notion est radicalisée au-delà des préconisations des textes du Cercle linguistique de Prague, qui est remarquablement nuancé sur la question. Le signe permettrait donc le *calcul* du sens du monde au sens abstrait de « calcul » : production prédictible de résultats à partir d'ensembles finis et organisés de paramètres.

Le qualitatif est lui tributaire d'opérations revendiquant une part de non contrôle en raison de la finitude humaine, et en raison également d'une certaine conception de l'homme. La finitude du chercheur, la conviction qu'être humain signifie que cela comporte des limites dans les rapports au monde, et des limites et différences par rapport à d'autres êtres humains, lui interdit de songer seulement à contrôler « totalement » ne serait-ce qu'une portion de monde. Par ailleurs, des considérations éthiques et politiques peuvent lui interdire de seulement l'imaginer. En effet, contrôler les autres, lorsqu'il s'agit de recherches sur des êtres humains, constitue l'exercice d'un pouvoir qui nécessite que l'on s'explique face aux autres sur cela.

Les démarches qualitatives sont donc fondées sur une conception du monde *chaotique*, ou *historique*, pour ceux catastrophés par le premier terme (que je prends pourtant au sens épistémologique (de Robillard, 2001), où les rapports de causalité ne peuvent être de type « calculable ». En effet, on admet généralement que si l'on a besoin d'historiens, c'est que le monde n'est pas intégralement prédictible (si le futur est calculable et prédictible, le passé est donc rétrodictible, par calcul ; l'histoire est inutile). Cela a pour conséquence, dès lors, que toute méthodologie de connaissance ne peut être intégralement contrôlée, ce qui exige une perspective qualitative. Si le contrôle est impossible (et cela est d'autant plus facile à argumenter dans les sciences humaines : contrôler les autres, prévoir leurs comportements consiste à les détruire symboliquement dans leur altérité, qui n'en n'est plus une si elle devient prédictible, puisqu'ils deviennent manipulables), aucun dispositif de construction de connaissances ne peut se dispenser d'un être humain, lui-même donc non prédictible, et produisant du sens non prédictible concernant les autres. Si tel est le cas, alors, cet être humain, pour produire ce sens ne peut échapper complètement à sa condition historique : le sens produit est influencé par les expériences passées, l'histoire, de celui qui produit le sens, ses objectifs, les enjeux qu'il y investit, etc. Alors, cet être humain, lorsqu'il produit du sens concernant les autres, ne peut plus problématiser ce processus comme il le ferait dans une perspective sémiotique, comme un *calcul* de sens, dont il ne serait partie prenante qu'en tant qu'opérateur mécanique d'un algorithme inexorable, par défaut d'ordinateur suffisamment compliqué et sophistiqué. Il ne peut problématiser la construction de sens concernant les autres que comme un acte *éthique* (engageant sa relation individuelle avec d'autres), *politique* (engageant les formes de pouvoir qu'il est susceptible d'exercer et / ou de subir), et *historique* (influencé, mais non déterminé, par des sens construits dans le passé).

Cela signifie donc notamment que le chercheur qualitatif doit travailler à partir de ses *préjugés* (ou « anticipations » pour ceux que ce terme effraierait), puisqu'il est humainement impossible à un être humain, soit de suspendre un moment son effort de production de sens (car cela le ferait disparaître lui-même, puisqu'il est sens), soit lorsqu'il le fait, d'éviter de construire du sens, y compris lorsque cela engage d'autres être humains, à partir de son histoire et de ses anticipations d'avenir. Je ne peux m'étendre plus sur l'ensemble de ces considérations, et ne puis faire mieux que de renvoyer à un certain nombre d'écrits antérieurs sur ces questions, étant entendu que, pour l'intelligibilité de ce qui suit, l'essentiel a été dit plus haut (voir la bibliographie pour des développements).

Anonymat / revendication

Prenons donc comme premier exemple le critère de l'anonymat, considéré par les institutions d'évaluation de la recherche comme garant sinon toujours de l'objectivité, du moins de l'impartialité des évaluations de travaux de recherche. Ce critère ne peut être validé dans une perspective qualitative, car l'anonymat a pour conséquence l'essentialisation, par défaut d'informations pertinentes, d'un discours, coupé de son énonciation, de son énonciateur, et de tout ce que cela représente comme facteurs, etc. Cela concerne tant le texte proposé à une revue par un chercheur (anonymisé), que le discours d'évaluation produit par l'arbitre (anonyme) sollicité par une revue. Ne rappelons même pas, plus prosaïquement et pragmatiquement, que, si l'on est sollicité pour jouer le rôle d'arbitre d'une revue, c'est souvent que l'on est considéré comme compétent dans un domaine, et que, par conséquent, on en connaît bien les travaux antérieurs, et donc leurs auteurs, dont on risque d'identifier les travaux soi-disant anonymes. Il est, de surcroît, et à l'heure d'internet, puéril de penser que l'anonymat d'un texte, sauf d'un débutant intégral, et qui ne se réclamerait pas d'un courant identifié, ne puisse être levé. Il serait angéliste de penser que l'arbitre ne fera pas la démarche de tenter de percer cet anonymat, et, que cela fait, il ne tiendra pas compte des informations obtenues, ou non, le défaut d'information constituant, en l'occurrence, une information. L'insertion dans un moteur de recherche de quelques termes caractéristiques conduit en effet assez sûrement à un auteur ayant pignon sur rue.

Le critère de l'anonymat est donc non seulement discutable en théorie, mais pragmatiquement inopérant voire contre-productif. Il suffit en effet d'imaginer une querelle d'écoles entre courants d'une discipline, pour que l'anonymat offre toutes les possibilités pour les pratiques les plus répréhensibles, précisément celles qu'il est censé rendre impossibles. Quoi de plus facile en effet, pour un arbitre anonyme, face à un texte anonyme, que de retrouver l'auteur probable de ce texte, ou au moins, son courant de référence, et d'informer partiellement sa décision à partir de ces éléments, en toute impunité, puisque lui bénéficie d'une garantie d'anonymat bien plus solide que sa victime potentielle, ce qui montrerait d'une autre façon que le processus d'évaluation « anonyme » n'offre pas de garanties sérieuses. Je n'évoque même pas ici les autres failles de ce système d'évaluation : absence notoire et étonnante d'un auteur pertinent pour le thème d'un article dans une bibliographie (qui conduit sûrement à cet auteur), termes, terrains, corpus ou thématiques particuliers qui resserrent le champ des possibles, sans compter les ratés d'anonymation de la part des éditeurs, plus fréquents que l'on ne le soupçonne.

Pour continuer à parler d'aspects pratiques, on pourrait objecter qu'une évaluation de type qualitatif, donc sans anonymat, risquerait de conduire à indifférencier les avis sur les articles de la part des arbitres pour éviter toute tension, tout mécontentement ou conflit. Des pratiques proches existent, dans le cas des processus de soutenance de thèses et d'habilitation en France, qui s'accompagnent d'un rapport collectivement rédigé par les membres du jury. Il est vrai que chaque jury n'est pas assimilable aux arbitres choisis pour donner des avis sur un article, le processus de sélection étant différent, et le rapport de pouvoir n'étant pas du même type, entre évaluateurs et évalué, mais la prise de conscience de ces différences peut conduire à des adaptations pertinentes. Dans cette procédure française, chaque membre du jury contribue au rapport final par un texte qui, quoique faisant partie d'un rapport global, lui est explicitement attribué (et d'ailleurs chaque membre du jury signe le rapport). Que constate-t-on ? Certes, les rapports évitent, le plus souvent, les jugements à l'emporte-pièce, notamment pour ménager la face du candidat et de son encadrant en cas de critique grave, et chaque partie de rapport essaie le plus souvent de présenter un avis équilibré entre aspects positifs et négatifs. Il est vrai aussi que, généralement, il faut une certaine habitude de la lecture de ce type de prose pour déceler, derrière les formes très atténuées, l'importance des critiques (mais

quiconque connaît un domaine devient vite compétent à ce jeu). Globalement ces rapports remplissent la fonction attendue : fournir une évaluation de ces travaux de recherche. Cela signifie donc que, si on ne peut certes pas calquer complètement la procédure éditoriale d'évaluation d'articles sur celle des thèses, et qu'il faudrait élaborer des modalités mieux adaptées, il n'y a aucune raison de penser que le simple critère de l'évaluation à double visage découvert soit susceptible de produire des avis moins pertinents que ceux d'une évaluation en double aveugle. Sans compter que, pour ma part, je trouve éthiquement plus satisfaisants des processus d'évaluation ou d'arbitrage où on se dit ce qu'on a à se dire, en bien comme en mal, à visage découvert, en argumentant, sans que cela affecte d'éventuelles relations personnelles, plutôt que de faire l'hypothèse que des chercheurs en sont incapables.

Evaluation / pertinentisation dans un horizon d'attente

L'idée d'évaluation, dans une perspective positiviste, est généralement sous-tendue par l'hypothèse de la cumulativité des savoirs, qui a pour conséquence que l'on ne devrait publier que des recherches innovantes par la démarche et / ou le contenu. Cela présuppose que les arbitres de revue aient une connaissance illimitée des articles publiés dans un domaine, indépendamment des langues, situations, perspectives, etc., ce qui rapproche ces processus des théories économiques libérales. Celles-ci sont en effet construites sur l'hypothèse que les acteurs du marché, acheteurs et vendeurs, soient parfaitement informés des prix, de la qualité des produits (idéalement, ils doivent être standardisés, stables dans le temps, homogènes entre eux), que la zone d'intérêt d'un marché soit parfaitement organisée du point de vue du transport, si bien que le facteur « distance » soit insignifiant, etc. Ce sont ces conditions exigeantes qui sont sous-jacentes à la fameuse « main invisible » qui, selon Adam Smith régulerait efficacement et libéralement les marchés économiques et pourrait aussi, selon les mêmes principes, réguler les « marchés » scientifiques : en effet, chaque revue constituerait une sorte de « place » ou de marché où la valeur des articles serait fixée.

Cette hypothèse, transférée à la recherche, est donc fondée sur une conception assez mécaniste, fortement acontextuelle et anhistorique de la recherche, qui suppose que des connaissances concernant des êtres humains seraient standardisées, ou dont l'utilité peut facilement être déterminée par consensus. Les recherches pourraient être simplement « accumulées » comme dans une banque ou un entrepôt, alors que les théories constructivistes de la connaissance postulent des restructurations de l'ensemble des connaissances lorsque de nouvelles connaissances arrivent. Les connaissances pourraient être rendues accessibles, indépendamment de tout autre facteur (conditions, d'appropriation, etc.). Le qualitatif ne manque pas d'idées sur ce que pourraient être ces facteurs variables, qui feraient qu'il ne s'agit pas d'un marché comme les autres, et peut-être même pas du tout d'un marché, si bien que la « main invisible » risque d'y être inefficace. Il est en effet clair déjà que la lecture que l'on fera de ces recherches en fera varier l'intérêt et la pertinence, et que celle-ci dépendra des raisons pour lesquelles elles seront lues, des perspectives dans lesquelles elles le seront, etc. On peut aussi se demander s'il est équitable d'évaluer la recherche d'un chercheur expérimenté comme celle d'un jeune chercheur, celle d'un chercheur d'une prestigieuse institution bien dotée comme celle d'un chercheur d'une université plus modeste, etc. Un arbitre opérant pour une revue foncièrement qualitatif devra donc chercher à argumenter la *pertinence* d'une recherche plutôt que de simplement l'« évaluer » sur *une* échelle réputée unique, nécessairement située dans *un* horizon d'attentes, en hiérarchisant les critères mis en œuvre, cet horizon d'attentes pouvant tenir compte de bien d'autres critères que celui de la simple « nouveauté » d'une recherche.

Dans la pratique d'ailleurs, si j'en juge par mon expérience, c'est fréquemment ainsi qu'argumentent les arbitres de revues, et que les décisions se prennent, mais ces critères sont par la suite non explicités, ainsi que les débats qui ont parfois lieu entre arbitres et comité de rédaction. Par défaut d'explicitation, ce sont donc les critères affichés qui sont censés avoir présidé au choix des articles. On peut en dire autant des processus d'évaluation de la recherche plus largement : évaluation des projets de recherche, de l'activité des chercheurs, des équipes dans les pays où cela est pertinent. La question porte donc autant sur les critères des arbitrages éditoriaux que sur leur revendication ou non, par les acteurs du processus.

Le fait de dire ce que l'on fait, qu'est-ce que ça change ?

Dans une certaine mesure donc, une partie de la discussion s'oriente donc vers la question : « Le fait de dire ce que l'on fait, qu'est-ce que ça change ? », si l'on accepte que les évaluateurs et arbitres pratiquent, dans une certaine mesure, en fonction de certaines stratégies, etc., des démarches qualitatives ?

Pour un sociolinguiste, la question n'est évidemment pas banale, après *Quand dire c'est faire* de J. L. Austin et *Ce que parler veut dire* de P. Bourdieu. On peut assez rapidement résumer les choses en disant que dire ce qu'on fait consiste à revendiquer des actes, à entrer dans la discussion sur leur sens, à considérer que cela ne va pas de soi, alors que faire sans l'explicitier consiste à laisser le champ à d'autres discours, et d'autres significations. Par exemple, au discours le plus répandu à un moment donné concernant une activité, aux stéréotypes, ou, à défaut, aux représentations que l'on peut avoir de l'activité en question.

À l'évidence, dire ce qu'on fait est un enjeu démocratique, dès lors que l'on n'agit pas en tant que personne individuelle, mais en tant que garant de principes, de critères reconnus par une communauté, qui confie un rôle d'arbitrage à des individus parce qu'elle leur fait confiance. Certes, à chaque adaptation mineure des critères, il n'est pas nécessaire d'en informer toute la communauté et d'en débattre. Cependant, si, de manière répétitive, les critères affichés sont significativement modifiés, il semble, en raison même du contrat d'arbitrage qui lie les parties, indispensable d'en informer les personnes concernées par l'évaluation et celles qui la commanditent, afin qu'elles sachent préparer leur travail en fonction des critères effectivement mis en œuvre, et que l'on sache quel est le sens de l'évaluation effectuée.

On oppose souvent à cela un principe de réalité, à savoir le fait que la fonction de l'affichage de ces critères se fait aussi à l'intention des institutions organisant la recherche, l'évaluant et la finançant, et que tant que celles-ci ne changent pas de politique, il est suicidaire de faire autrement.

On peut bien entendu comprendre cela, à court terme. Sur le long terme, il est peu envisageable de maintenir une telle schizophrénie, alors que les remèdes existent si l'on veut bien s'en donner la peine : il faut entamer des réflexions sur les modalités d'évaluation de la recherche, elles-mêmes sous-tendues par un travail épistémologique concernant les conditions de production des connaissances.

De nos jours, et cet état de fait dure depuis assez longtemps, il est assez clair que le modèle d'évaluation des sciences dures prédomine sur d'autres, notamment des modalités qualitatives. Ce modèle dominant est fondé sur des hypothèses concernant la recherche qu'il convient de critiquer, pour faire des propositions autres, cette contribution faisant partie de cet effort, et ne faisant que l'entamer, car il reste bien d'autres aspects à discuter encore, ce travail se voulant exploratoire.

Références bibliographiques

- GADAMER H.-G., 1976b [1960], *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Seuil.
- RICOEUR P., 1955, *Histoire et vérité*, Paris, Seuil.
- RICOEUR P., 1969, *Le conflit des interprétations, essais d'herméneutique*, Paris, Seuil.
- RICOEUR P., 1975, *La métaphore vive*, Paris, Seuil.
- RICOEUR P., 1983, *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique, 2. Le temps raconté*, Paris, Seuil.
- RICOEUR P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- ROBILLARD D. de, 2001, « Peut-on construire des « faits linguistiques » comme chaotiques ? Quelques éléments de réflexion pour amorcer le débat » dans M. Santa-Croce (éd.), *Faits de langue – faits de discours. Données, processus et modèles. Qu'est-ce qu'un fait linguistique ?*, Marges linguistique n°1, volume 2, Paris, L'Harmattan, pp. 137-232.
- ROBILLARD D. de, 2007, « La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas », dans Ph. Blanchet, L.J. Calvet, D. de Robillard, *Un siècle après le Cours de Saussure : la linguistique en question*, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, n°1, <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique55>, <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article171> ou dans Ph. Blanchet, L.J. Calvet, D. de Robillard, *Un siècle après le Cours de Saussure : la linguistique en question*, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, n°1, Paris, L'Harmattan, 2007, pp. 81-228.
- ROBILLARD D. de, 2007, « Lyophiliser ou interpréter l'ornithorynque : Corpus, métonymie, métaphore », communication au 4^{ème} colloque du Réseau français de sociolinguistique, Paris, 2005, dans M. Auzanneau (éd.), *La mise en œuvre des langues dans l'interaction*, Paris, L'Harmattan, 2007, pp. 353-370.
- ROBILLARD D. de, 2008, Perspectives alterlinguistiques. Vol. I Démons, Vol. 2, Ornithorynques, Paris, L'Harmattan.
- ROBILLARD D. de (éd.), 2009, *Réflexivité, herméneutique : vers un paradigme de recherche ?*, Cahiers de sociolinguistique, n°14, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

COMPTE RENDU

Robert Nicolaï, 2011, *La construction du sémiotique – Sur les dynamiques langagières et l’activisme des acteurs de la communication*, Paris, L’Harmattan, 162 pages, ISBN : 978-2-296-54383-6.

Jeanne Gonac’h

Université de Rouen, laboratoire LiDiFra

Dans cet ouvrage, R. Nicolaï présente une synthèse de ses recherches qui lui ont permis de penser et problématiser l’élaboration du sémiotique. Autour de quatre axes « thématization et catégorisation », « feuilletage et répertoire », « contacts et frontières » et « je, et le jeu des acteurs », l’auteur analyse en les décomposant minutieusement, les différents processus à l’œuvre dans des faits de langue « ordinaires » (leurs normes, leurs règles et leurs frontières). En saisissant ces faits dans leur « entier », il révèle au lecteur que leur « dé-feuilletage » est nécessaire afin d’en dévoiler toute la complexité.

Qui n’est jamais entré dans son univers – ce qui était mon cas – est d’abord frappé par le non-conformisme de l’objet. Les premières questions qui viennent à l’esprit : de quoi s’agit-il ? Où veut-il en venir ? C’est à la fin que l’auteur reconnaît que ces questions sont légitimes tant certains de ces travaux sont difficilement étiquetables et lui-même inclassable. Avant cette fin où l’énigme se révèle, il y a la présentation d’une réflexion qui dérouté le lecteur, l’amène à regarder la linguistique et le monde des linguistes d’un œil décalé et rend ses habitudes, ses pratiques d’autant plus visibles. Passée cette phase d’apprivoisement de l’auteur et de son texte, le lecteur entre en contact avec différentes notions (norme interactionnelle, norme représentée, règles d’orientation téléologique, règles d’adéquation projective etc.) que l’auteur prend soin de définir à la fin de son ouvrage et qui deviennent au fur et à mesure de la lecture de plus en plus transparentes et familières. Ainsi, des phrases du type « perçu dans son dynamisme le rapport paraît paradoxal, car pour suivre le déterminisme de la norme interactionnelle il faut trahir tant soit peu celui de la norme représentée en l’adaptant au contexte en même temps qu’établir le déterminisme de la norme représentée revient à s’écarter de celui de la norme interactionnelle par le procès même de sa décontextualisation » (p.25) deviennent claires, et même éclairantes.

Les analyses et interprétations, bâties à partir de ce socle de notions très développées, se multiplient autour d’exemples percutants : la grève du zèle, la fiction de la société des sadiques... Autant d’exemples qui témoignent de la fantaisie, mais aussi de la curiosité et de l’amusement de l’auteur à tant de mises en application. C’est dans le pouvoir marquant de ces exemples que réside, nous semble-t-il, toute la force – notamment pédagogique – de cet

ouvrage. D'aucuns pourraient penser qu'ils sont décousus et c'est bien là le jeu : à nous de reconstruire le fil rouge qui lie toutes ces idées entre elles, puisque le sémiotique se construit.

Le message de R. Nicolaï dans cet ouvrage ne passe pas uniquement par ce qui est dit mais aussi et surtout à travers comment cela est dit. Le sens se construit (il le démontre d'abord à travers l'ensemble de ces exemples) et ici en l'occurrence entre ses lecteurs et lui. Ainsi, les nombreux décrochements entre parenthèses : « procès normal (et normalisateur !) » (p.103) ; « objectalement (?) » (p.98) attirent sans cesse l'attention du lecteur et marquent un temps d'arrêt pour l'inciter à interroger le choix des mots, leur sens et aussi parfois leur relative incapacité à livrer la pensée exacte et exigeante de l'auteur. Le jeu avec le lecteur passe aussi par des clins d'œil, par exemple quand l'auteur écrit à la façon de R. Queneau dans *Exercices de style* et qu'il le cite en filigrane à la page suivante (p.129). Et bien d'autres, certainement, qui m'ont échappé.

Dans cet ouvrage, l'auteur livre une lecture du monde originale au moment même où le conformisme dans la recherche est de rigueur, ce que R. Nicolaï dénonce notamment à travers le choix des thèmes « dans l'air du temps » (p.139-140). Son ouvrage est aussi une leçon de liberté contre la fabrique du Même, contre « la fabrication du consentement »¹ dans la recherche.

¹ Selon la formule de N. Chomsky, E. S. Herman., 2009, *La fabrication du consentement*, Marseille, Coll. contre feux, Agone.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : André Batiana, Jacqueline Billiez, Véronique Castellotti, Robert Chaudenson, Christine Deprez, Jean-Michel Eloy, François Gaudin, Caroline Juilliard, Philippe Lane, Gudrun Ledegen, Isabelle Légise, Marinette Matthey, Mwatha Ngalasso, Isabelle Pierozak, Marielle Rispail, Richard Sabria, Laurence Vignes.

Laboratoire LiDiFra – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425